

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MÔNICA ROLIM DE MOURA SELLA

O TRABALHO DO PEDAGOGO FACE AO REORDENAMENTO DOS TEMPOS
ESCOLARES

Um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a
organização do trabalho pedagógico escolar

CURITIBA
2007

MÔNICA ROLIM DE MOURA SELLA

O TRABALHO DO PEDAGOGO FACE AO REORDENAMENTO DOS TEMPOS
ESCOLARES

Um estudo sobre a política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a
organização do trabalho pedagógico escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação,
na Área de Educação e Trabalho, Linha de
Pesquisa em Mudanças no mundo do trabalho e a
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA
2007

Catalogação na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Sella, Mônica Rolim de Moura

O trabalho do Pedagogo Face ao Reordenamento dos Tempos Escolares: um estudo sobre política de ciclos em Curitiba/PR e dos seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar. / Mônica Rolim de Moura Sella – Curitiba, 2007.

117 f.

Orientadora: Profª Drª Monica Ribeiro da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Pedagogia – Ensino e Estudo. 2. Escola – Ciclos – Gestão.
I. Título.

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **MÔNICA ROLIM DE MOURA SELLA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA, DR^a YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE e DR^a LIGIA REGINA KLEIN argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O TRABALHO DO PEDAGOGO FACE AO REORDENAMENTO DOS TEMPOS ESCOLARES”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA	<i>mrbe</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a YVELISE FREITAS DE SOUZA ARCO-VERDE	<i>Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde</i>	<i>aprovada</i>
DR ^a LIGIA REGINA KLEIN	<i>Ligia Regina Klein</i>	<i>aprovada</i>

Curitiba, 18 de dezembro de 2007

M. T. Soares
Prof^a Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares
Coordenadora em exercício

Dedico este trabalho ao Ney, e aos meus filhos Bruno e Rafael (*in memoriam*), pela vida maravilhosa que construímos juntos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à você Ney, que tantas vezes teve paciência e compreensão do tempo que me ausentei para a realização desse estudo.

Ao meu filho Bruno, que tem sido o eixo de nossa família, um homem amoroso e equilibrado que reage com firmeza e dignidade a todos os obstáculos de nossas vidas.

Ao meu filho Rafael (*in memorian*), que me proporcionou tanta felicidade, com seu jeito alegre, carinhoso, maduro e responsável de viver e a minha maior dor, que me fez descobrir que a felicidade de nossas vidas não pode ser avaliado segundo as alegrias e prazeres, mas sim, pela ausência dos sofrimentos.

A minha orientadora, Profa. Dra. Monica, por acreditar em mim e lançar desafios acadêmicos e profissionais que contribuíram para o meu crescimento pessoal.

À você Fernanda, minha futura norinha, que faz o Bruno tão feliz e me apóia nas decisões que tomo, mesmo não sendo as mais acertadas.

Ao meu irmão Daniel, sempre tão presente em minha vida, me ajudando a superar momento tão difíceis e que sempre quer me ver feliz.

À Zenília, que se tornou uma amiga especial, por compartilhar das minhas alegrias e tristezas e das reflexões sobre meus estudos.

À Secretaria Municipal de Educação, pela liberação para a realização do curso de mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho do pedagogo face ao reordenamento dos tempos escolares e seus efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar. O trabalho aborda a constituição das concepções sobre o tempo e a configuração do tempo escolar. Traz uma análise sobre a história da escola em ciclos, no Brasil, como alternativa à organização escolar seriada. A organização em ciclos é compreendida enquanto política e como construção dos sujeitos que atuam na escola. Revelam que algumas propostas são comprometidas com a democratização do ensino, outras nem tanto, estão mais preocupadas com a superação da repetência e evasão e dados estatísticos. A investigação se dá a partir de aprofundamento teórico sobre ciclos; sobre o trabalho do pedagogo e sobre a organização do trabalho pedagógico, a partir de análise de base documental e pesquisa empírica que constou de dois momentos: uma pesquisa exploratória e entrevistas junto a duas escolas da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba, por apresentar uma educação marcada pela história construída por pedagogos há 30 anos, que proporcionaram condições de perceber como a organização em ciclos incide no trabalho do pedagogo e na organização do trabalho pedagógico escolar. A análise se faz a partir de categorias pertinentes à constituição do trabalho do pedagogo: gestão, planejamento, currículo e avaliação. O trabalho aponta às mudanças que estão ocorrendo, mesmo que de forma lenta, nas escolas cicladas e revela que as políticas não se efetivam conforme são pensadas, mas são reconfiguradas pela cultura da escola e seus sujeitos.

Palavras-chave: Trabalho do pedagogo, escola em ciclos; tempo escolar.

ABSTRACT

This research has as its study's object the work of the pedagogue, facing the rearrangement of school timings and its effects over the organization of the school pedagogical work. The research approaches the conceptions about time's constitution and the configuration of the school timing. It brings an analysis of Brazil's history on schooling in cycles, as an alternative to the school organization in grades. The organization in cycles is understood as being political, and as a construction of the subjects that act in school. They reveal that some propositions are compromised with the democratization of the teaching, and others are more preoccupied with surpassing the failure; and evasion and statistical data. The investigation starts from the theoretical insight about cycles; then the work of the pedagogue and finally about the organization of the pedagogical work with documented basis' analysis, and empirical research, consisting of two different moments: an exploratory research, and interviews, that took place in two of Curitiba's municipal schools, chose because they presented an education marked by the history built by pedagogues for 30 years, and provided conditions for observation on how the organization in cycles reflects in the work of the pedagogue, and in the organization of the school's pedagogical work. The analysis is made from categories relevant to the constitution of the pedagogue's work: administration, planning, curriculum and evaluation. The research points to the changes that, even though in a slow form, have been happening in the cycled schools, and reveals that politics are not produced as they are first thought of, but end up taking the shape of an specific school and of its subject's culture.

Keywords: ...

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 OS TEMPOS ESCOLARES E A ESCOLA EM CICLOS	13
1.1 TEMPO E ESCOLA	18
1.2 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS	33
1.3 A POLÍTICA DE CICLOS EM CURITIBA.....	41
2 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PEDAGOGO E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA	52
2.1 ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O TRABALHO DO PEDAGOGO NO QUE SE REFERE À ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES	59
2.1.1 A gestão escolar e a organização do tempo: compromisso do pedagogo ...	59
2.1.1.1 Conselhos Escolares	63
2.1.1.2 Conselho de Classe	64
2.1.2 O planejamento escolar um desafio permanente ao pedagogo	66
2.1.2.1 Projeto Político Pedagógico e as implicações ao trabalho educativo na escola.....	67
2.1.2.2 Planejamento do Ensino-Aprendizagem e da Prática Pedagógica: dilemas, resistências e desafios para o pedagogo	69
2.1.3 O pedagogo e as formas de organização do currículo e do tempo escolar .	71
2.1.4 Avaliação: uma ferramenta necessária ao trabalho do pedagogo na organização do tempo na escola.....	78
3 EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DO PEDAGOGO.....	84
3.1 GESTÃO NA ORGANIZAÇÃO EM CICLOS: POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO FORMALISMO E AUTORITARISMO	85
3.1.1 Conselhos Escolares.....	85
3.1.2 Conselho de Classe	87
3.2 O PLANEJAMENTO ESCOLAR E A REORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES	89
3.2.1 Projeto Político Pedagógico	90
3.2.2 Planejamento escolar e a reorganização dos tempos escolares	92

3.3	REORIENTAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS EM CICLOS	95
3.4	A RESSIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA EM CICLOS	97
3.5	IMPLICAÇÕES DO REORDENAMENTO DO TEMPO NO TRABALHO DO PEDAGOGO.....	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

No presente estudo, privilegiou-se a análise do trabalho do pedagogo em relação à reorganização do tempo escolar de série para ciclos, relacionando-a com outros elementos que integram o trabalho pedagógico escolar.

Como a análise do trabalho do pedagogo, estava inserida no contexto do reordenamento dos tempos escolares, buscou-se, neste estudo, identificar e analisar as propostas da organização da escolaridade em ciclos no Brasil, a partir dos estudos desenvolvidos por Freitas (2004), Barreto e Souza (2003), Silva (2006), Cardoso e Launé (2003), Teixeira (2005) e Fernandes (2003) e Klein (2000).

Para realizar tal estudo, sentiu-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os tempos escolares, utilizando-se, especialmente, como referência os estudos de Arco-Verde (2003), que a partir de sua pesquisa, desenvolveu análise histórica do tempo e a cultura das formas escolares.

Considerando a história de trabalho construída pelos pedagogos ao longo da instituição da rede municipal de educação de Curitiba, centralizaram-se as análises deste estudo na implantação dos Ciclos nesta rede de ensino, confrontando os documentos oficiais com as análises da implantação dos ciclos em Curitiba, realizada por Silva (2006), Knoblauch (2003) e Alavarase (2000).

Considerou-se também, fundamental, refletir sobre a especificidade do trabalho do pedagogo na educação escolar. No entanto, ao realizar investigação sobre essa categoria foram identificados estudos que priorizam análises sobre as políticas de formação de profissionais da educação em geral, mais do que propriamente sobre o trabalho desses profissionais. Portanto devido às poucas pesquisas sobre o trabalho do pedagogo buscou-se então, a partir dos estudos teóricos existentes sobre os elementos constitutivos do trabalho pedagógico escolar, compreender o trabalho do pedagogo face ao reordenamento do tempo na escola.

Partindo disso, e considerando a instituição dos Ciclos de Aprendizagem, no âmbito da rede pública municipal de Curitiba, esta pesquisa indaga e discute se, e como o quadro das mudanças introduzidas pela implantação desta política interfere no trabalho do pedagogo na organização do trabalho pedagógico escolar.

Quando se pergunta se e *como* os pedagogos reelaboram o seu trabalho face à política de ciclos, entende-se que ocorreram mudanças na cultura escolar

produzidas pelos profissionais da escola na relação com a política implementada e é a partir desta idéia que delineiam-se as hipóteses deste trabalho.

Primeiramente entende-se que, interagindo com a política, os pedagogos reconfiguram seu trabalho, mas resguardam a própria cultura escolar, isto é, baseiam-se nos conhecimentos e experiências que já possuem e escolhem o que incorporar da política. Assim, o presente estudo discute as seguintes hipóteses:

1. As reconfigurações criadas pelos pedagogos nem sempre estão de acordo com as determinações sugeridas pela proposta do Ciclos de Aprendizagem.
2. Muitas vezes, para o pedagogo organizar o trabalho pedagógico na escola ciclada, parte do pressuposto de que se trata de dar mais tempo a certos alunos para que aprendam, sem necessariamente as diferenças e ritmos individuais de aprendizagem dos alunos.
3. Embora os pedagogos critiquem a fragmentação do conteúdo, presente na escola seriada, organizam o trabalho pedagógico na escola ciclada sem abordar, com o rigor necessário, a lógica que determina os inconvenientes da organização por séries, quer dizer, não realizam uma intervenção mais efetiva na questão da definição, abordagem e fragmentação dos conteúdos o que poderia permitir maiores possibilidades de efetivação do aprendizado, independentemente do ritmo dos alunos.
4. Com a implantação dos ciclos agravou-se a precarização e intensificação do trabalho do pedagogo, o qual assume a função de tarefeiro em detrimento da função de articulador do trabalho pedagógico escolar.

No que diz respeito às hipóteses selecionadas, percebeu-se a necessidade de apontar algumas questões-chave.

HIPÓTESE 1. As reconfigurações criadas pelos pedagogos nem sempre estão de acordo com as determinações sugeridas pela proposta do Ciclos de Aprendizagem.

- *Como ocorreu o processo de implantação dos ciclos de aprendizagem nas escolas municipais de Curitiba (estrutura, organização das turmas, capacitação dos profissionais e condições de implantação)?*
- *Quais as intenções dessa proposta e condições concretas de efetivação?*

HIPÓTESE 2. Muitas vezes, para o pedagogo organizar o trabalho pedagógico na escola ciclada, compreende que se trata de dar mais tempo para que alguns alunos aprendam, no entanto as práticas são desenvolvidas em um tempo único, desconsiderando as diferenças e ritmos individuais de aprendizagem dos alunos.

- *A política de ciclos possibilitou ou não o acesso e a apropriação real do conhecimento pelos alunos das escolas municipais de Curitiba?*

HIPÓTESE 3. Embora os pedagogos critiquem a fragmentação do conteúdo, presente na escola seriada, organizam o trabalho pedagógico na escola ciclada, sem abordar com o rigor necessário a lógica que determina os inconvenientes da organização por séries, quer dizer, não realizam uma intervenção mais efetiva na questão da definição, abordagem e fragmentação dos conteúdos o que poderia permitir maiores possibilidades de efetivação do aprendizado, independentemente do ritmo dos alunos.

- *Se e como os pedagogos reelaboraram seu trabalho face à política de ciclos?*

HIPÓTESE 4. Com a implantação dos ciclos agravou-se a precarização e intensificação do trabalho do pedagogo, o qual assume a função de tarefeiro em detrimento da função de articulador do trabalho pedagógico escolar.

- *Quais os principais obstáculos enfrentados pelos pedagogos para organizarem o trabalho pedagógico na escola ciclada?*
- *Quais as contribuições da organização em ciclos para a organização do trabalho pedagógico e aprendizagem dos alunos?*

Tendo em vista encontrar elementos para discutir as hipóteses arroladas, paralelamente aos estudos teóricos e análise documental, realizou-se inicialmente uma pesquisa exploratória, com os pedagogos, da Rede Municipal de através de questionários, enviados às 165 escolas municipais de Curitiba. A partir da análise das respostas, foram definidas duas escolas para a realização de entrevistas, com o intuito de analisar como esses profissionais tem respondido aos desafios da organização do trabalho pedagógico e distribuição do tempo na escola.

Optou-se por realizar a pesquisa de campo nas escolas municipais de Curitiba, devido à história construída pelos pedagogos nessa rede de ensino, com o objetivo principal de analisar o trabalho desses profissionais no processo de

reordenamento dos tempos escolares e os principais avanços e/ou obstáculos que enfrentam para organizar o trabalho pedagógico da escola.

Para realizá-la, buscou-se adotar como base teórico-metodológica as fundamentações postas pelo campo do marxismo, que pressupõem que a realidade se constitui como um processo de permanente movimento que resulta do choque e da superação de elementos contraditórios, justamente porque não pressupõe uma essência pré-determinada para os objetos, situações ou relações que constituem a realidade. Além de possibilitar o desvelamento de que a educação não é independente deste processo histórico e que não podemos colocar nenhum problema escolar abstraindo a questões de política geral. Desse modo, deixa-se de buscar a resolução dos problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, mas com base numa concepção social bem determinada. (PISTRAK, 2000).

Portanto, com esse olhar busca-se apontar como o elemento “tempo” demarcou a constituição da escola, as origens e o processo histórico dos sistemas educacionais organizados em ciclos, contexto em que está inserido o objeto desta pesquisa.

Assim, inicia-se com uma apresentação de instituição dos tempos escolares e da escola em ciclos, as políticas que implementaram essa organização na escola, bem como a análise da implantação da política de ciclos em Curitiba, que serão abordados no 1 capítulo.

No 2 capítulo, discute-se a especificidade do trabalho do pedagogo e a organização do tempo na escola. Analisando os elementos que caracterizam o seu trabalho no que se refere à organização dos tempos escolares: gestão, planejamento escolar, currículo e avaliação.

No 3 capítulo, é feita uma análise dos efeitos da implantação dos ciclos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar e implicações para o trabalho do pedagogo e busca-se dialogar as questões centrais da pesquisa e pontuar alguns dos elementos mais significativos do trabalho.

Nas considerações finais destaca-se as principais idéias trabalhadas e busca-se sintetizar os resultados obtidos na pesquisa.

1 OS TEMPOS ESCOLARES E A ESCOLA EM CICLOS

A escola que temos hoje é a concretização de uma visão de mundo e de uma educação predominante e historicamente produzida e atende a certas “intenções”, de campos de poder assimétricos que se constituem no interior de uma sociedade de desiguais.

É justamente esta sociedade de classes que demanda a existência da escola. Por um lado a escola desempenha a função de valorização do capital, nos processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho que desempenha, por outro lado efetiva processos emancipatórios.

Nesta escola, um dos elementos mais demarcados é o tempo, o qual determina com seus ritmos os acontecimentos que nela se estabelecem.

Deste modo, vale destacar como a noção do tempo constituiu-se historicamente, seus usos e sentidos nos projetos pedagógicos da escola.

Estudar o tempo historicamente é ter como atores os grupos humanos, os quais provocam as mudanças sociais, ao mesmo tempo em que são modificados por elas.

O tempo histórico revela a duração dos fatos históricos e as sucessivas transformações que ocorrem em determinado momento histórico, não apresenta qualquer caráter de espontaneidade, pelo contrário comporta a concepção de duração de um ontem, um hoje e um amanhã.

O tempo foi concebido de diversas formas em cada momento histórico.

Para os primitivos não existia regularidade que permitisse calcular o tempo, contrários a nossa concepção contemporânea de um tempo homogêneo. Apenas marcavam o tempo através de certos trabalhos regulamentados: condução, dar de beber o gado.

Segundo os gregos o tempo podia mudar de qualidade, a partir da divisão dos períodos sagrados e profanos, fastos ou nefastos. Na Ilíada, o tempo variava segundo as estações e a temperatura. O tempo na Grécia era concebido como um tempo cíclico bem diferente da cronologia histórica que concebemos hoje.

E foi em Roma que surgiram as primeiras memórias e manifestações de tempo histórico.

Já nas sociedades medievais tudo era determinado pela tradição, pelo costume e uso, desprendida de qualquer lembrança de datação. Além disso, o homem medieval era destituído do senso de anacronismo.

Foi a partir da idade moderna que o homem adquire uma sensibilidade em relação ao tempo, completamente nova. Concebe o tempo homogêneo, pautado em divisões convencionais exigidas pela vida prática, coexiste um tempo psicológico, subjetivo. Sendo assim, a história adquire sensibilidade à cronologia no século XVIII e surge o sentido do progresso, da evolução das sociedades, que completa a noção de tempo linear. (CLENISSON, 1977)

De modo geral, a internalização das restrições sociais relativas ao tempo está ligada à civilização das sociedades desenvolvidas. Ocorre, no entanto, que a conscientização sobre o tempo nestas sociedades constituiu-se como um código social alienante. Primeiramente porque impossibilita a dissociação do tempo social do tempo físico e depois porque impossibilita a compreensão da constituição histórica do tempo que levou a atual regulação social.

Da mesma forma, a escola inserida nesta sociedade tornou-se um instrumento de regulação do homem na sociedade e o tempo escolar, geralmente nem percebido e questionado, tem sido um dos seus componentes que mais evidencia isto.

Isso porque a noção de tempo utilizada na humanidade, até poucos séculos atrás, era centrada no homem e em suas ações: a hora da reza, do discurso, da plantação e ainda hoje há uma grande dificuldade da maioria das pessoas em entender os processos científicos de esclarecimentos sobre o tempo.

Mas, o mundo natural, o tempo precisou ser desvelado e foi a partir de certos princípios racionais, como a utilização do cosmos, da posição do sol, da lua, das estrelas e outros astros celestes que isso aconteceu. (ARCO-VERDE, 2003).

Foi dessa maneira que os primeiros conhecimentos científicos sobre o tempo tiveram como fonte a natureza, a qual possibilitou reproduzir o movimento cósmico e fez surgir os primeiros relógios. Mas, foi a partir das experiências de Galileu, no século XVI, que iniciou-se a transferência de análises dos fenômenos celestes para os fenômenos na Terra. Assim, a partir do advento da ciência ocorreu a medição do tempo momento em que passou a ser compreendido, medido, conhecido e dominado pelo homem.

Por outro lado, ainda hoje, a noção de tempo, serve para determinar o antes e o depois de processos distintos e muitos homens concebem o tempo separado dos processos históricos.

A história do tempo e o tempo ainda são interpretados como mito, o homem permanece incapaz de responder, apesar de todo o conhecimento experimental e analítico, à origem do tempo da humanidade e do mundo que habita. A preocupação continua sendo com o início, o fim, o decorrer, o passado o presente, e o futuro, representando grandes mistérios para o homem. Nascimento, ingresso à vida adulta, casamento, morte, acontecimentos marcantes para a pessoa e sua comunidade, são interpretados como atualizações de processos cósmicos ou de realidades míticas, a história mitológica ainda confunde-se com a história do tempo. (ARCO-VERDE, 2003).

O mito ainda sobrevive e a mudança de pensamento mítico para um pensamento filosófico-científico decorre de um longo processo de transição e de transformação da própria sociedade.

É possível observar que o tempo foi esclarecido em termos científicos e tecnológicos, mas, assim como o mito aprisionava o homem pela sua impossibilidade de compreensão e aplicação dos fenômenos, o conhecimento tornou o fenômeno objetivo, alienando o homem desta busca e dominando-o sobre o já conhecido. Na mesma medida que a consciência do tempo tem sido construída pelo homem o tem aprisionado no tempo. (ARCO-VERDE, 2003)

Enfim, pode-se dizer que o tempo é regulado socialmente e apresenta traços de um processo civilizador, no qual o tempo passou a ser determinado pelo esclarecimento, mas também passou a ser determinante da razão. Deste modo o racionalismo da vida moderna determinou aos homens o tempo e este se adequou ao funcionamento da sociedade organizada.

Isso quer dizer que a ciência esclareceu o tempo, os matemáticos o tornaram mais objetivo, mas ainda permanece o mito sobre o tempo.

Mas, foi a partir da Revolução Industrial Inglesa durante o século XVIII, com inúmeras mudanças políticas, sociais e econômicas que alterou toda uma concepção de mundo, que modificou a relação dos homens com o tempo sendo sincronizado às tarefas financeiramente rentáveis e manufatureiros exigindo uma administração eficiente do tempo da força de trabalho.

Este mesmo rigor em relação ao tempo foi aplicado nas escolas com o intuito de criar costume para com a disciplina em suas atividades.

Na sociedade capitalista contemporânea o tempo continua sendo compreendido como a possibilidade de se chegar a um fim, o lucro. Fato passível de observar na relação capitalista e assalariado. Quando o capitalista utiliza o trabalho dos assalariados, adiciona um valor novo ao produto final e entrega ao trabalhador uma parte do valor que produziu, sob forma de salário e se apropria do restante sob a forma de mais-valia.

Desde a instituição do sistema capitalista ele apresenta esta contradição entre capital e trabalho.

Como explica Kuenzer (2002, p.50) “o processo de produção capitalista é unidade dos processos de trabalho e de valorização...”.

Em muitas redes de ensino a adoção da organização em ciclos seguem os ditames do sistema capitalista, o redimensionamento do tempo serve apenas para confirmar a retórica de democratização e universalização do acesso a escola, mas o verdadeiro objetivo é ter a massa de alunos aumentada com o mesmo custo social.

Visto que a escola é uma instituição social, se apropria das normas postas por essa sociedade sobre o tempo, adequa os tempos escolares que interferem na organização do trabalho pedagógico e nos processos para que se realizem em seus tempos e ritmos (tempo para brincar, tempo para planejar, tempo para gerir).

Incidindo diretamente o processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Kuenzer (2002, p. 51) “é, pois, por meio do disciplinamento para a vida social e produtiva, ou seja, do desenvolvimento das capacidades (ou competências) necessárias ao trabalho e à participação social, sob a hegemonia do capital, que a escola desempenha sua função no que diz respeito ao processo de valorização do capital.”

Outra questão não menos importante diz respeito à nova cosmovisão - o pós-modernismo, que rompe com a perspectiva de tempo fundante da modernidade, pois evapora o enredo dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível. (SILVA, 2006).

O tempo perde a sacralidade com que era experienciado e compreendido ao longo da história, o tempo é deixado agora nas mãos dos homens, donos do seu próprio destino,

Na escola, o pensamento pós-moderno incide diretamente no currículo que passa a ser pensado como discurso, quer dizer, desconsiderando a realidade tal como ela é e tomando o que os discursos dizem sobre ela ou como deveria ser. Em síntese, pode-se dizer que o pensamento pós-moderno acaba com as metanarrativas, o currículo passa a ser pensado como discurso das representações e construção de identidades, secundarizando o conhecimento adotando o multiculturalismo, relativizando todo tipo de idéias, fragmentando as relações sociais, além do hibridismo de concepções que relativizam as possibilidades de compreender os acontecimentos em sua totalidade.

Uma das mudanças ou transformações curriculares existente na pós-modernidade conecta-se intimamente com as relações entre a liquidez do pós-moderno e a flexibilidade com que hoje é pensado e tratado o currículo.

Mas, sendo a escola um espaço contraditório tanto pode aderir às idéias pós-moderna comprometendo os processos pedagógicos que desempenha ou pode desenvolver processos emancipatórios.

Principalmente no que diz respeito ao tempo escolar é possível observar que é definido pela seqüência, a sucessão continuada de momentos nos quais se definem os processos educativos.

O tempo escolar é um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo, que evidencia uma concepção e vivência do tempo como algo mensurável, fragmentado, seqüencial, linear e objetivo que leva implícitas as idéias de meta e futuro. (ARCO-VERDE, p. 47).

Quanto ao tempo pessoal, pode-se dizer que se apresenta como um tempo plural e variado e quanto o tempo institucional pode-se dizer que é um tempo restrito e uniforme, como a que é estabelecida pelos calendários escolares, como a divisão das disciplinas e atividades ao longo do ano letivo.

Entretanto, o tempo escolar foi construído historicamente, se configurou como mais um tempo social e cultural e constituiu-se como um dos elementos da cultura escolar, quer dizer, o modo de atuar ao longo do tempo, dos professores e dos alunos, como se adaptam e interiorizam, determinam uma dinâmica cultural parcialmente autônoma em funcionamento das escolas.

1.1 TEMPO E ESCOLA

As decisões para instituir os tempos na escola, sempre estiveram orientadas por uma visão de mundo e por concepções de educação. Como explica Freitas (2004, p. 1) “tais decisões foram implementadas há tanto tempo na história da escola que já não nos damos mais ao trabalho de examiná-las e, em geral, damos isso por suposto e naturalizado”.

Portanto, buscou-se investigar a instituição dos tempos na escola, a fim de obter uma visão compreensiva da história dos tempos escolares e de seus efeitos na organização do trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos.

Primeiramente observou-se que o elemento tempo na escola aponta para sua definição como um tempo múltiplo e plural. De uma maneira geral, pode-se dizer que todo ser humano, de alguma maneira tem consciência sobre o tempo, no entanto, não é homogênea e única, existe uma pluralidade de vivência temporal. A seguir observou-se que existem convenções sociais, que determinam o tempo de ser criança, o tempo do trabalho, o tempo da velhice, o tempo escolar. Contudo, o tempo escolar tem suas especificidades, diferente de outros tempos. (ARCO-VERDE, 2003).

Essa determinação do tempo interfere na organização do trabalho pedagógico escolar e principalmente no tempo institucional, um tempo que muitas vezes deixa de atender as necessidades e o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Senão vejamos: o ritmo racional de divisão do tempo, a determinação das horas, dos dias, dos meses e dos anos, sempre foi um dos elementos utilizados para a construção da organização do trabalho da escola. Assim como foi e é a partir da duração do ano letivo que se decide e se divide toda a organização escolar. (ARCO-VERDE, 2003). Ou seja, o tempo cronológico estabelecido na instituição apresenta-se de forma fixa, seus processos pedagógicos obedecem a uma articulação muito coerente e intimamente articulados entre si, independente da organização da progressão escolar apresentar-se na forma de séries ou ciclos, geralmente, os conteúdos são apresentados de forma fragmentada, o ensino toma como base a memorização e o modelo de avaliação é etapista. O ensino organizado desta maneira, desconsidera-se as diferenças e ritmos individuais de aprendizagem.

Para melhor compreender a escola que temos hoje, com seus tempos e ritmos, como organiza o ensino na forma de distribuição em séries ou ciclos e como o trabalho do pedagogo nela acontece, realiza-se a seguir uma análise com uma breve recuperação histórica de sua constituição.

Sempre existiu na história da humanidade um tempo destinado à educação. O tempo escolar é um fato cultural e resulta de uma construção histórica, “é difícil precisar quando começou a estruturação deste tempo destinado à educação, assim como é difícil delimitar na história da humanidade o início da atividade educacional”. (ARCO-VERDE, 2003, p. 56).

Nos primeiros tratados de educação da humanidade, na Grécia antiga, apresentava-se o tempo da juventude como o da aprendizagem, da emulação, dos concursos. Surgiam as primeiras noções sobre o tempo específico para a educação.

Na Itália do século XIII, havia a existência de uma proposta de educação voltada especificamente para os jovens. (CROUZET-PAVAN, apud ARCOVERDE, 2003).

Na Idade Média a aprendizagem era familiar, porém, as crianças eram enviadas a outra casa e algumas levadas à escola. Era uma espécie de intercâmbio familiar. Já na Idade Média, percebia-se a incapacidade parcial da família para iniciar as jovens gerações nas relações sociais existentes.

Em geral, a aprendizagem e a educação eram passadas de geração a geração e as crianças participavam cotidianamente nas atividades da vida adulta, não havendo intervenção sistemática de agentes especializados, ou instituição que desempenhasse esse papel. Os poucos que recorriam a uma escola aprendiam tópicos religiosos e morais em voga.

Na Idade Média, já existiam os marginalizados, os mendigos, vagabundos, pícaros, órfãos, etc. Aos adultos instituiu-se o internamento em *workhouse*, hospitais, etc. e às crianças instituíram-se os mesmos meios ou outros *ad hoc*, os orfanatos. (ENGUITA, 1987).

A preocupação maior era garantir a ordem pública e não desperdiçar com os que representavam braços inativos.

As atividades educacionais realizadas nestas instituições reproduziram-se durante séculos na Europa, e só após uma longa trajetória, marcada na história pelos avanços da ciência e por idéias que iriam reformular a sociedade, passando para um novo modelo de relações humanas, sociais e de trabalho é que a escola começa a se constituir como uma instituição

social responsável pela educação, e esta entendida como um direito do cidadão. (ARCO-VERDE, 2003, p. 57).

Foi a partir do fim do século XVII que altera-se o tratamento dado à educação e ao destino das crianças. A escola passou a substituir a aprendizagem social como meio de educação, quando já havia um esclarecimento maior sobre o tempo e o entendimento da infância como tal. (ARIÉS, 1981).

Na sociedade pré-industrial o essencial na vida das pessoas, a produção e o consumo, aconteciam num mesmo espaço e único lugar, desenvolvendo grande parte de suas atividades produtivas no local de moradia. A diferença entre trabalho e ócio e atos sociais rituais não era clara, os três tipos de atividade sobrepunham-se constantemente de forma irregular, porém reiterada. O artesão, por exemplo, vivia em sua oficina ou perto dela, o que facilitava a aprendizagem dos jovens para o trabalho no âmbito familiar.

Foi na sociedade industrial e urbana que ocorreu a separação entre espaço privado e espaço público. Ocorreu a separação do lugar de residência do lugar de produção. Paralelamente ocorreu uma segregação funcional entre atividades extra-domésticas e domésticas, “produtivas” e “não produtivas” ou entre as diferentes atividades separadas pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho. (DUBIN apud ENGUITA, 1987).

Destaque-se, no entanto que a divisão do trabalho em ofícios, que prevalecia anteriormente a sociedade industrial, devia-se muito ao papel dos sexos e de um modo geral, não havia divisão de tarefas dentro dos ofícios. No entanto, certos homens podiam gastar parte maior do seu tempo do que outros para realizar seu trabalho. Segundo Braverman (1987, p. 71) “a divisão social do trabalho é aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela”.

Entretanto, com o início da modernização, de uma nova estrutura social ocorrem novas configurações de tempos, isto é, com a parcelarização dos processos implicados na feitura do produto em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores, divisão peculiar da sociedade capitalista, barateia suas partes individuais. Isto porque, o que o trabalhador vende e o que o capitalista compra é a força para trabalhar por um período contratado de tempo. (BRAVERMAN 1987).

Do mesmo modo, a instituição escolar moderna, inserida neste contexto transportou os princípios de organização dessa nova estrutura social. E o processo de mudança social, nos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais, determinados pela nova organização do trabalho, na Europa e nos países industrializados interferiu na expansão do sistema escolar. (ARCO-VERDE, 2003).

E foi, justamente, durante o período manufatureiro, de meados do século XVI até o último terço do século XVIII, momento em que culminou o internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares, “as crianças eram uma mão de obra barata para os industriais, que as contratavam em grupos e podiam devolvê-las à menor queixa, ou exploravam seu trabalho diretamente na própria instituição em que estavam internadas”. (ENGUITA, 1987).

Segundo Enguita (1987), os orfanatos eram chamados de escola de formação para as fábricas e as crianças inscritas pela autoridade eram pobres, tinham entre seis e dezesseis anos, e se dedicavam dois terços do tempo ao trabalho e o resto a uma instrução rudimentar.

É importante destacar que na manufatura surgiu a classe dos chamados trabalhadores não qualificados, os quais eram rigorosamente excluídos pelo artesanato. Paralelamente a hierarquia das forças de trabalho surgiu a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados, quer dizer, separava trabalhadores que dominavam a produção geral e o processo do trabalho e trabalhadores que representavam a eliminação ou redução dos custos de aprendizagem e ao mesmo tempo valorizavam mais o capital. Esta organização do trabalho expropriou do trabalhador o domínio compartilhado da produção em geral e do processo de trabalho em particular, retirando o papel formativo e autoformativo do trabalho como atividade e como relação social. (ENGUITA, 1987. p. 303).

Neste momento de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, a educação passou a ser necessária para formar trabalhadores hábeis para consolidação desse modo de produção e principalmente para formar um novo modo de pensar, fundamentados nos princípios democrático-liberais: a liberdade e a igualdade.

A escola, situada, no âmago da questão central posta pela Revolução Francesa, em 1789, como instituição e numa perspectiva burguesa, tinha a mais relevante função social de formar cidadãos. Mas, que cidadãos desejavam formar?

Um cidadão dócil que aceitasse a dominação e a exploração do trabalho. Para tanto, a burguesia se deu ao trabalho de construir escolas, para poder preparar as crianças para o trabalho e educá-las para o exercício da submissão cotidiana e exploração de sua força de trabalho.

Mas, se entendermos a escola como um espaço contraditório e de lutas, significa que temos interesses opostos ao da burguesia e podemos pensá-la para contribuir para o processo de emancipação da classe trabalhadora e para que possa desenvolver conhecimentos e práticas que auxiliem na construção de um processo transformador e revolucionário. (KLEIN apud SILVA, 2006).

No momento da revolução, a burguesia, desprovida do poder do clero e da nobreza, buscou a adesão das classes populares, que também tinham interesse em contrapor-se ao feudalismo.

Foi neste período da história que os pensadores da burguesia em ascensão defenderam a educação para o povo, porque necessitavam da escola para garantir o próprio poder e reduzir o poder da igreja e principalmente para conseguir a aceitação da nova ordem capitalista. Utilizaram-se então, do discurso da igualdade de instrução para todos. Sendo assim, os princípios político-pedagógicos pautaram-se em uma instrução que atendesse essa nova organização social.

Neste contexto, o Estado passou a assumir gradativamente a responsabilidade da educação, paralelamente às escolas confessionais, mesmo porque a escola passou a ser necessária a manutenção desse modelo de sociedade.

Porém, pensavam em educá-los, mas não demasiadamente. Como diz Enguita (1987), “o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas, não tanto que pudessem questioná-la”, mesmo porque depois de consolidada a revolução, não havia mais interesse da burguesia em manter aliança com as classes subalternas, restando-lhes apenas a opção de vender sua força de trabalho aos proprietários da terra e dos meios de produção.

Para solucionar o problema dessa desigualdade econômica e da possível revolta das classes subalternas, a escola foi utilizada para disseminar a ideologia das capacidades inatas, nas aptidões individuais - a lógica inatista. Assim, estava resolvido o problema, pois estabeleceu-se uma igualdade jurídica em que cada cidadão, poderia aproveitar as oportunidades oferecidas pelo Estado burguês para desenvolver suas capacidades individuais. (SILVA, 2006).

Neste momento, final do feudalismo, buscava-se na França a construção de um sistema de instrução nacional e uniforme, controlado pelo Estado que deveria seguido pelos seus professores.

Os discursos pedagógicos, que embasavam a construção desse sistema de instrução, após a Revolução Francesa, continham aspectos da organização escolar e os princípios liberais até hoje defendidos para a educação pública, como a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade.

No entanto, a idéia da burguesia era de que deveria manter-se no poder. Para tanto, essa classe em ascensão manifestava sua força tanto fisicamente, como através do controle ideológico, do controle do tempo de trabalho, das ações dos trabalhadores e os conhecimentos que poderiam adquirir.

A escola era o instrumento que podia auxiliar na legitimação dessa nova classe social. Assim, “a escola responsável pela escolarização se constitui como instituição, adotando bases e princípios específicos para o desempenho de suas funções, definindo, para tal um tempo específico”. (ARCO-VERDE, 2003. p. 59).

Para garantir que se efetivasse nas escolas o doutrinamento ideológico, para a disciplina material, deslocou-se a ênfase para a educação religiosa, que pregava “a fé, a piedade, a humildade, a resignação ou as promessas de que o reino dos céus passaria a ser dos pobres e que os últimos seriam os primeiros”. (ENGUITA, 1987).

No entanto, eram as crianças que ofereciam a vantagem de poderem ser modeladas desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

Mas, para Marx (1983), “o processo que se desenvolveu na manufatura mutilava o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial, que se completava na grande indústria, que separava do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital” e o instrumento idôneo que estava ali e se podia tirar proveito para gerar nos jovens hábitos e formas de comportamento mais adequados para a indústria, era a escola.

Esta mudança na sociedade também estava relacionada à universalidade da medição do tempo e de suas contribuições para garantir a efetivação da sociedade produtiva industrial. Pode-se dizer, que o tempo foi um dos elementos utilizados para

a consolidação do capitalismo e Taylor representou a culminação das tendências de medição do tempo e de adaptação do trabalho às necessidades do capital.

É em razão desse modelo de produção, que Braverman (1987, p. 79) afirma que, ocorre a destruição sistemática “de todas as perícias a sua volta, e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. As capacidades técnicas são daí por diante distribuídas com base estritamente na ‘qualificação’”. Logo, separar o processo do trabalho, reduzi-lo a simples trabalho e separá-lo do conhecimento e preparo especial é uma exigência do capitalismo que reserva instrução e conhecimento para poucos.

Assim, sob as novas configurações da manufatura, a imensa maioria das pessoas passou a não contar com a capacidade de decidir qual seria o produto de seu trabalho e a introdução da maquinaria, do taylorismo e do fordismo garantiu seus progressos.

Da mesma forma, ao decompor o processo de trabalho em tarefas simples foi possível a substituição do homem pela máquina, que estabeleceu um ritmo mecânico ao qual o trabalhador, teve que se subordinar, incorporando em seu mecanismo uma regulação do tempo e da intensidade. (ENGUITA, 1987). Além do que, o grau de controle do trabalho demandava outro tipo de formação para o trabalhador e a escola tornou-se um dos instrumentos desta façanha. “os diferentes tempos do indivíduo foram organizados de forma a fazer funcionar melhor a sociedade. Assim, ficam instituídos os tempos da infância, da idade adulta, da escola, do trabalho, etc.”. (ARCO-VERDE, 2003. p. 59).

No entanto, era necessário moldar o trabalhador à obediência e à disciplina na oficina e “a escola leva a cabo isto tão bem que para algumas pessoas ela lhes traz a recordação desagradável de uma máquina”. (TYACKI apud ENGUITA, 1987, p.116).

Alguns teóricos indicam a ligação da constituição da escola, ainda que apresente suas especificidades, com a forma de organização industrial e que ambas possuem a mesma lógica de funcionamento, quanto a organização do tempo, a pontualidade, a atenção, o silêncio.(ARCO-VERDE, 2003).

No entanto, compreende-se que a escola tem cultura que lhe é própria e organiza o tempo voltado a sua característica pedagógica de produzir a aprendizagem dos alunos. Para tanto, estabelece regras e ritmos, diferenciados da organização industrial, que o “tempo-relógio” seja a medida de todas as coisas. O

tempo da escola é uma construção local e pertencente aos participantes da própria escola.

Pode-se dizer que por mais que a escola preserve sua estrutura frente a mitificação do tempo, a organização e distribuição dos tempos destinados à escola se constituíram a partir dos valores estabelecidos pela sociedade e que foram sendo considerados como fundamentais na educação, quer dizer, os tempos na escola se estruturaram em função da definição do papel da escola nessa sociedade. Esta é uma das razões que a obsessão pela ordem deixou para segundo plano a instrução e a escola foi identificada com o progresso social. Como afirma Arco-Verde (2003, p. 59), “nesta lógica racional perdeu-se a característica da formação geral do trabalho docente, estando ela atrelada aos controles administrativos e de políticas da sociedade industrial”.

Neste quadro histórico, das sociedades urbanas, especialmente na Europa, surgiu a idéia de curso escolar, com seu princípio e fim, ou a da semana como unidade temporal da distribuição no tempo de conteúdos, matérias e atividades, isto é, de uma distribuição diferenciada para todos os dias da semana. (ARCO-VERDE, 2003).

Foi, também, nas primeiras décadas do século XX, que a rigidez da organização temporal da escola, foi perceptível pela utilização dos termos método, ordem, sistema, mecanismo no vocabulário pedagógico e refletiram uma nova mentalidade racionalizadora do tempo escolar.

Paralelamente ao estabelecimento da rigidez nas escolas, foram construídas mais escolas e os turnos de atendimento, único ou racionado pela manhã e tarde, com duas, três ou quatro ou até oito horas de atividades diárias foram instituídos devido à necessidade de escolarização da população para o desenvolvimento industrial e pela pressão da burguesia que emergia nos centros urbanos.

Assim, a escola passou a priorizar os alunos em sala de aula, com um professor que soubesse utilizar o tempo para domar o seu caráter e dar a forma adequada ao seu comportamento, deixando de ter como único objetivo a instrução.

Além, desta rede formal e informal de capacitação profissional e formação técnica e científica “estavam as escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, os ateneus, as casa do povo e toda uma gama de atividades similares que compunham um considerável movimento de auto-instrução”. (ENGUITA, 1987, p. 121). Alguns operários, deste movimento tinham esperanças de acompanhar o

ritmo do progresso e melhorar sua posição social e política frente às classes dominantes, outros reconhecidos marxistas, defendiam uma escola para os trabalhadores financiada, mas, não gerenciada pelo Estado e combinada com a incorporação dos jovens na produção.

Foi nesta época, que o taylorismo foi reconhecidamente à base para organização científica do trabalho. Taylor com seu objetivo de decompor o processo de trabalho nas tarefas mais simples, analisando o tempo e movimentos, colocou à disposição da direção das empresas um conhecimento detalhado dos processos de trabalho, com vistas à maximização do lucro.

Esses eram os interesses da “civilização” e o que determinava o pensamento existente, de que a escola só existia com propósito de formar homens e mulheres de empresa do futuro. Assim, as escolas ligaram-se à roda da indústria. (ENGUITA, 1987).

Este modelo educacional expressa “o confronto entre visões de mundo que faz com que tenhamos como consequência várias propostas divergentes para organizar a escola, seus espaços e tempos.” (FREITAS, 2004. p.1). Pode-se dizer, que há uma permanente disputa sobre o espaço e tempo da escola que reflete as diferentes concepções de educação e as diferentes finalidades educativas atribuídas.

Mas, é a seqüência em que se organizam os processos e ações educativas, a prática da escola, que constituem o tempo escolar. Tempo que pode refletir a concepção teórica, os valores, a forma como vamos definir os objetivos, as estratégias e encaminhamentos a serem adotados.

O tempo escolar “é uma modalidade a mais de tempo social e humano, um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado por outros tempos sociais: um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo: uma construção, em suma, cultural e pedagógica; um ‘fato cultural’”. (FRAGO apud ARCO-VERDE, 2003. p. 56).

Partindo disso, pode-se dizer que a organização do tempo escolar é um dos aspectos da cultura escolar, caracterizando-se pelo fato de ser contraditório e tenso, como é a própria sociedade em que está inserido.

Além disso, o tempo tem sido um elemento disciplinar utilizado e reconhecido por toda a civilização, e a escola é a instituição que se responsabilizou por efetivar este aprendizado. O mesmo ocorre, nas relações sociais ao adotar a

pontualidade como um princípio e é no interior das escolas que é mais valorizada ainda.

Nesse clima, a escola tornou-se responsável pela formação dos hábitos que disciplinam o indivíduo na organização dos seus tempos, determinando uma rotina diária de ir à escola, com obrigações de chegar no horário, cumprir as tarefas no tempo destinado, por anos a fio. (ARCO-VERDE, 2003).

Observa-se que, em cada momento histórico têm-se na cultura escolar, determinações sobre o tempo escolar e quando é visto com ingenuidade é dado como natural. Entretanto, sempre está ligado à alguma determinação, que pode ser as normas sociais e religiosas, as necessidades biológicas ou as propostas educacionais com novos métodos de trabalho com os alunos, relacionados com o espaço e tempo.

O movimento da Escola Nova está inserido neste ambiente de permanente disputa. Momento em que os profissionais da educação buscaram alternativas para romper com o tempo rígido, cronometrado e passaram a se utilizar como referência as contribuições deste movimento.

No movimento da Escola Nova, as matérias e os conteúdos deixaram de ser o elemento central da distribuição do tempo e surgem outras ordenações curriculares como os centros de interesse. (ARCO-VERDE, 2003).

A partir dos postulados da Escola Nova, ocorre uma ruptura da ideia de tempo rígido, pré-estabelecido e a defesa da espontaneidade e necessidades infantis. Mas, esta flexibilidade, acarretou em confusões, problemas que resultaram improvisação, vazio e insegurança no ambiente escolar. (FRAGO apud ARCO-VERDE, 2003).

Neste momento ocorreu a passagem de um modelo pedagógico com tempo estruturado, no qual tinha as matérias e os conteúdos como elemento central na distribuição do tempo, para um modelo mais flexível no qual o enfoque central foi a criança.

A influência destes métodos no rompimento da rigidez da organização temporal da educação no Brasil, também apresentava relação entre escola, método, necessidades infantis e a estruturação do tempo.

Neste plano, o método individual – com um professor ensinando cada aluno em uma classe formada por vários alunos, tornou-se freqüente nas experiências escolares no início do processo de escolarização, no Brasil. Geralmente as escolas

régias apresentavam uma jornada escolar de 4 horas, dividida em duas sessões: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas. (ARCO-VERDE, 2003).

No entanto, pautados nas situações que ocorriam na Europa, passou a ser defendido no Brasil, a introdução do método mútuo – um único professor poderia dar aulas até para centenas de alunos, contando com o apoio de alunos-monitores, espaço e materiais adequados.

Em países europeus e na América do Norte, vai se estabelecendo às inovações propostas pelos defensores do método simultâneo, visto como o melhor para atender às especificidades da instrução escolar, porque permitia a organização de classes mais homogêneas e a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, além de possibilitar a otimização do tempo escolar e a organização dos conteúdos em diversos níveis. (FARIA FILHO apud FERREIRA, 2001, p. 120).

A divisão dos espaços em salas de aula, começaram a se consolidar nestes países em meados do século XIX em diante. No Brasil, este referencial para organização das escolas, aparece no período da República, com novas disposições de tempos escolares, organizadas numa concepção de sociedade moderna e delimitação do tempo, no qual o ensino era simultâneo, quer dizer, a utilização do método misto – classes de alunos divididas conforme um mesmo nível de conhecimentos e idade dos alunos, na qual a professora propõe tarefas coletivas para todos os alunos que devem executar uma mesma atividade a um só tempo.

Desde então buscou-se uma padronização do tempo escolar, os alunos foram homogeneizados, em sua maioria, pela idade, e distribuídos em séries e níveis de ensino e a jornada escolar, na maioria das vezes, era de mais ou menos cinco horas diárias, numa jornada única ou dividida nos períodos da manhã e tarde. (ARCO-VERDE, 2003).

Mas foi a produção de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos para os alunos e a utilização do “quadro-negro”, que garantiu a efetivação deste método, pois possibilitava ao professor ocupar os diversos grupos ao mesmo tempo.

Se, por um lado, a divisão de espaços e organização das salas-de-aula, possibilitou-se um rendimento melhor da instituição escolar, por outro lado, a escola tornou-se mais seletiva, porque ao agrupar os alunos em classes homogêneas, considerou o favorecimento dos melhores em detrimento aos mais “fracos”.

A idéia do indivíduo em prol do coletivo, da seleção e da punição, foi o lado mais perverso que o ensino simultâneo gerou à educação.

Percebe-se até hoje, a influência da escola graduada, que se mostrava econômica, hierarquizada e homogeneizadora, com suas noções de “repetência”, “graus”, “séries” e “sala-de-aula” e que ainda estão arraigadas nas escolas brasileiras. (FERREIRA, 2001).

No Brasil, com a popularização da escola, surgiu uma variedade de tempos escolares, organizados de acordo com as condições locais da escola, o número de alunos, a quantidade e a disponibilidade de professores. Na zona rural, dada as dificuldades elementares para oferta educacional, as propostas de jornada escolar variavam. Nos centros urbanos maiores, a organização do tempo escolar variava entre a jornada repartida, manhã e tarde, nas escolas isoladas, ou de jornada contínua, nas escolas centrais. Em paralelo, surgia a constituição de dois turnos de atendimento, um pela manhã e outro pela tarde, cada criança estudava em um turno, distinto por gênero, com aproximadamente quatro horas de atividades. (ARCO-VERDE, 2003).

O discurso político era o de expansão educacional, em favor da ampliação da escola popular, mas “o que se observou foi uma constante luta, de um lado, pela redução da jornada escolar, com aumento dos turnos para atender ao contingente de alunos e, de outro lado, a busca da qualidade e da garantia de um tempo efetivo igualitário para todos os alunos”. (ARCO-VERDE, 2003. p. 71). No entanto, a escola se constituiu atendendo às reivindicações mínimas da população, em geral, em quatro anos de estudos, para o meio urbano, e três, no meio rural, com dois turnos de funcionamento, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde. Nas cidades maiores, chegou aos três turnos em alguns casos, a quatro.

Em muitas localidades, devido à falta de vagas para todas as crianças, reduziu-se ainda mais o tempo de atendimento diário. Surgiram os modelos flexibilizados com dois, três, quatro turnos ou até cinco turnos, que chegavam a perfazer duas horas de aula por dia.

Com a Lei 5692/71 reforma-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, determinando-se o tempo escolar que indicava o mínimo de dias e horas anuais de trabalho com os alunos.

Como diz Arco-Verde (2003), o elemento tempo tornou-se fundamental, nos processos decisórios dos rumos educacionais, no qual as disciplinas foram

distribuídas pelas horas do dias, pelos dias da semana e pelos anos do curso. O controle e cumprimento dos horários, tanto dos alunos como dos professores, com punições para o descumprimento das regras, tornou-se comum e assim os tempos escolares foram construídos e legitimados.

Mesmo assim, em muitos estados e municípios o baixo número de 720 horas e 180 dias letivos não era cumprido, para atender a grande demanda de alunos para tão poucas escolas, remediavam soluções com os turnos alternativos, com até duas horas e meia de aula por dia.

Na década de 1980, com o movimento educacional brasileiro, denominado *democratização do ensino*, as discussões em torno do tempo, da diminuição da evasão e repetência de crianças das classes populares, trouxeram novas propostas de organização do tempo, com a extensão da jornada escolar e alternativas para o trabalho com os conteúdos, metodologias e avaliação. No entanto, também surgiam como alternativa ao grave problema social das crianças que ficavam nas ruas e como projeto de assistência à infância pobre do Brasil.

Atualmente, há um mínimo de tempo exigido por lei que, deveria ser cumprido. No entanto, existem escolas de um só turno, de período integral, que decorrem das diferentes condições políticas e econômicas.

Alguns programas como: Da Rua para a Escola; Brasil Criança Cidadã, Projeto de Integração: Programa de Estudos de Recuperação e Programa de Aceleração de Estudos para Correção de Fluxo vem sendo efetivados pelo poder público para atender algumas crianças que se encontram em situação de risco ou com maiores dificuldades de aprendizagem, sem no entanto, apresentarem uma articulação direta com as atividades escolares.(ARCO-VERDE, 2003).

Mas, como assevera Freitas:

A despeito do desencanto pós-moderno (e seu conformismo), a década de 90 foi palco uma grande ênfase nas políticas públicas educacionais forjadas no interior destes movimentos contraditórios. Conservadores e liberais juntaram-se em um novo movimento, o neoliberalismo e a um outro campo, progressista e comprometido com as transformações sociais de fundo, coube a oposição. Os tempos e espaços da escola continuaram no centro das disputas, puxados pelas transformações na base tecnológica da produção e pelas novas configurações que o trabalho e as profissões assumiram. (FREITAS, 2004, p. 3).

A progressão continuada e os ciclos fazem parte destes embates dos anos 90, “procuram alterar os tempos e/ou espaços da escola à medida em que as

propostas políticas neoliberais e progressistas foram adquirindo controle sobre o aparato estatal e necessitam por em práticas as suas idéias sobre educação”. (FREITAS, 2004, p. 3).

No entanto, a idéia de organizar o ensino em séries ou ciclos, é inerente ao modelo de educação burguês. Na verdade, desde as primeiras propostas de organização do ensino, a sociedade burguesa defrontou-se com a necessidade de ordenar o processo de ensino de forma etapista. (KLEIN, 2000.).

No Brasil, a discussão dos ciclos refere-se à forma de organizar a escolaridade, entretanto, a preocupação que existia no início do século XX e continua sendo um problema no século XXI, geralmente relaciona-se às questões de repetência e evasão, raramente, preocupa-se em dimensionar o ensino às especificidades do processo do desenvolvimento e de aprendizagem.

Mas existem as diferentes experiências de organização em ciclos pelo país, que prometem superar a lógica estruturante da seriação.

Para esclarecimentos sobre essa questão, apresenta-se a seguir algumas das diferenças existentes nas propostas das escolas seriadas e das escolas cicladas na configuração do “tempo” e “espaço” e de seus efeitos sobre a questão do ensino-aprendizagem. Em que pese que se tratam de classificações que generalizam esses formatos temporais.

Escolas seriadas	Escolas cicladas
A) No sentido da permanência do aluno na escola e arrumação do tempo ao longo da escolarização:	
Em sua grande maioria os alunos permanecem por um período de 4h diárias, durante um ano letivo de 200 dias. Frequentam 4 anos nas séries iniciais, 4 anos nas séries finais do Ensino Fundamental e 3 anos no Ensino Médio, perfazendo um total de 11 anos. Apresenta uma periodização do ensino de um ano, com sua própria lógica que se materializa numa determinada sequência e organização, num determinado tempo e espaço. Lógica do processo letivo que não coincide necessariamente com a lógica interna	Em sua grande maioria os alunos permanecem por um período de 4h diárias nas escolas de meio período e 8h nas escolas integrais, durante um ano letivo de 200 dias, algumas escolas estão estruturadas nos dois primeiros anos em ciclo de alfabetização, existem casos que definem os quatro primeiros anos em ciclos mantendo-os num bloco único, ou dividindo-os entre dois e dois anos, casos em que se dividem os seis primeiros anos em ciclos: dois em dois anos, ou dois e quatro anos. Periodização de mais anos letivos, à

do processo de aprendizagem e desenvolvimento.	medida que compreendem um tempo mais elástico, tendem a facilitar o ajuste do ensino às especificidades do processo de desenvolvimento e de aprendizagem. (TEIXEIRA, 2005).
B) No sentido didático-pedagógico:	
Currículo organizado de forma etapista e fragmentada. Conteúdos são desenvolvidos em etapas sucessivas pré-definidas, num tempo pré-determinado e idêntico para todos, desconsiderando as diferenças e ritmos individuais de aprendizagem. São apresentados em pequenas parcelas ou dados que serão ordenados na direção do mais simples para o mais complexo, adotando a memorização como método de ensino. Modelo de avaliação etapista e classificatória. Ao avaliar o processo de conhecimento, apenas classifica o aluno para uma determinada série e costuma avaliar por etapas, por blocos de conteúdos, considerando somente o produto final como válido. Privilegia o formalismo em detrimento do conteúdo. A avaliação se limita à cobrança das descrições, classificações, definições, fórmulas e regras memorizadas. Possibilidade de reprovação ao final de cada série. (KLEIN, 2000) Ensino organizado de forma homogênea, padronizado e uniforme.	Forma de organização da escola e de desenvolvimento do currículo sob uma perspectiva democrática e inclusiva. Propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação. Supressão da idéia da reprovação que tem sido limitada ao final de determinados ciclos ou aos alunos que apresentarem um dado número de ausências às aulas. A avaliação deixa de servir a seleção e classificação para promover ou reter os alunos para a série subsequente e passa a servir ao acompanhamento do processo pedagógico e retomadas necessárias por parte do professor. Nova relação com o conhecimento, buscando significados para o conteúdo escolar que estabeleçam uma relação mais dialógica entre as vivências dos alunos e o conhecimento sistematizado. (BARRETO E SOUZA, 2004).

É notório que existem diferenças nas idéias de organizar o ensino em séries ou ciclos. Mas, na organização do ensino em série a concepção de educação, a organização do tempo escolar, o sistema de avaliação, a fragmentação das disciplinas e o trabalho estanque e descontextualizado efetiva um processo de ensino que dificulta a formação plena dos alunos.

Principalmente porque o princípio que orienta esta organização escolar é o da aquisição dos conhecimentos sequenciais e não articulados. Isto porque o conhecimento é ordenado, segundo os graus de dificuldades, em conteúdos escolares que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar.

Além disso os programas são desenvolvidos em forma de planos de curso a serem lecionados durante o ano letivo.

E o agravante disso refere-se ao fato dos alunos serem agrupados em séries, anuais, segundo seu nível de domínio dos conhecimentos dos conteúdos escolares. E concomitante a estas situações a avaliação da aprendizagem se dá geralmente, a partir da progressão regular por séries, com verificação do rendimento escolar através dos exames e provas e os alunos que não logram êxito nas avaliações são retidos e devem repetir as séries já cursadas.

Ao contrário disso, a organização em ciclos desenvolve um processo de ensino que apresenta mais possibilidades de garantir a formação humana mais plena dos alunos. Mesmo que esse processo dependa de vários fatores, como por exemplo, as intenções das políticas adotadas nos diversos governos, ou que alguns podem estar preocupados nos resultados educacionais, nas estatísticas de aprovação/reprovação, muitos sistemas de ensino que adotam a organização em ciclos, apresentam, preocupações com as questões de caráter político-pedagógico transformador.

Nesta organização é possível efetivar o trabalho pedagógico respeitando a caminhada de cada sujeito, dentro de uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada e pensando o currículo a partir de uma relação dialética entre a realidade local e o contexto mais amplo.

Para melhor compreensão desta idéia, é necessário evidenciar como a implantação e implementação das políticas de ciclos vêm se efetivando ao longo da história.

1.2 A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS

Assegurar a permanência dos alunos na escola, e um ensino de qualidade têm sido a preocupação dos educadores, é no bojo dessas discussões que está associada à idéia dos ciclos, como alternativa de organização do ensino básico e com o intuito de ultrapassar a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem.

Dentre esses educadores estão aqueles que defendem que:

Dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes no Brasil, as que introduzem os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino. Ao colocar em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, de modo dominante, a escola obrigatória, os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não-repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da seriação e remetem a mudanças na concepção do tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando a garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente excluído da escola básica, possa aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes. (BARRETO e SOUZA, 2005, p. 1).

No entanto, o termo ciclos teve outros significados na educação brasileira. O uso do termo ciclos, na Lei n. 4.024/1961 referia-se às diferentes etapas da escolarização e abrigava o regime seriado como modo de organização da escola. A estrutura escolar previa o ensino primário com duração de quatro anos, o ensino médio dividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro séries anuais, e o colegial, de três.

Com a Lei n. 5.692/71, que reforma a LDBEN, foi ampliado o tempo de escolaridade obrigatória para oito anos, reunindo os cursos primário e ginasial para formar o ensino de primeiro grau. A novidade estava na possibilidade de novas formas de organização da escola, prevendo ao lado das séries a possibilidade de avanços progressivos na trajetória escolar.

O sistema de avanços progressivos, regulamentado no Parecer nº 360/1974 do Conselho Federal de Educação, definia a adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades, não existindo reprovação. O aproveitamento escolar independia do número de anos que a criança havia freqüentado a escola.

Ao longo da história a escola seriada no Brasil, vem tratando da própria delimitação dos períodos para que se realize o desenvolvimento e a aprendizagem. Como explica Teixeira:

Na seriação periodiza-se a partir do pressuposto de que os alunos são capazes, todos e ao mesmo tempo, talvez com pequenas variações, de aprender determinado conjunto de conteúdos, ordenados e distribuídos ao longo de etapas padronizadas, geralmente delimitadas no espaço de um ano letivo. Nesse caso, supõe-se que tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem seguem uma linha bem determinada ao aproveitamento

escolar em termos da retenção de um percentual do conteúdo ministrado ao longo de uma série. A progressão quase sempre fica condicionada ao aproveitamento escolar em termos da retenção de um percentual do conteúdo ministrado ao longo de uma série. A esse pressuposto liga-se outro, segundo o qual o aproveitamento numa série é pré-requisito para o aproveitamento na seguinte. Assim, se um determinado sujeito não logra obter o aproveitamento considerado mínimo, subentende-se que é melhor retê-lo para que se lhe permita uma nova oportunidade. (TEIXEIRA 2005, p. 219).

Os ciclos como etapas de escolaridade, regulamentados na lei 5.692/71, definiam que o trabalho educacional se realizasse em função da faixa etária. No entanto, era notório o grande atraso escolar da população em relação ao perfil etário previsto. A estrutura baseada no sistema seriado desses ciclos, aliado a outros motivos educacionais, socioculturais e econômicos, se constituiu em fator impeditivo do atendimento adequado aos alunos.

Não obstante essa aparente correspondência entre as idades da vida e a organização do sistema escolar, é preciso considerar que esses ciclos, tão demarcados pela escola, não são fenômenos aos quais se pode atribuir um caráter meramente biopsicológico. São eles, sobretudo, fruto de um processo de construção histórico-social, que se delineia a partir dos tempos modernos nos países de capitalismo avançado, e que também se fez presente, ainda que com certo atraso, na América Latina e no Brasil. (BARRETO e SOUZA, 2005, p. 1).

A idéia de ciclos como alternativa à organização escolar seriada começa a aparecer, no Brasil, a partir do século XX, em diversos lugares, em diferentes redes escolares, com significados e contextos históricos diversos e por meio de ideários educacionais que se modificaram ao longo do tempo. (BARRETO E SOUZA, 2005).

Essa idéia de não-reprovação surge na década de 20, no bojo do regime republicano, principalmente com o objetivo de diminuir o alto índice de analfabetismo que não condizia com este novo regime que se efetivava e que contrariava os ideais liberal-democráticos. Além disso, havia o projeto de inserção do país entre as nações mais desenvolvidas, surgindo a necessidade da ampliação da escolarização nesse período. (SILVA, 2006).

Nos anos 50, a adoção da “promoção automática” justificava-se aos altos índices de retenção, o mais elevado entre os países da América Latina. Mas, havia também uma preocupação de caráter econômico, porque 30% das reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino. Além disso, divulgava-se a idéia de que a Educação era uma importante ferramenta para

o crescimento econômico, assim, a “promoção automática”, serviu para diminuir os custos com a educação e preparar os filhos dos trabalhadores para as exigências do capitalismo urbano-industrial que se efetivava.

Nas décadas de 1960 e 1970 as propostas dessa natureza, inspiradas na organização escolar adotada na Inglaterra e denominadas no caso brasileiro, avanços progressivos, aparecem como reflexo da adesão da classe dominante nacional às políticas internacionais capitalistas. Este momento, assim como nos anos anteriores, é marcado pelos altos índices de repetência e evasão escolar, legitimando o discurso sobre o regime de ciclos. São Paulo, na década de 60, adota a modalidade de promoção automática, para motivar a aprovação de alunos entre os professores que recebiam pontos para promoção na carreira conforme o número de alunos aprovados. Em 1968, estabelece a reorganização da escola em ciclos, que não se efetivou, devido a reações dos setores conservadores da sociedade e do próprio ensino. Neste mesmo ano, Pernambuco, também rompe com a organização seriada.

A denominação ciclos para alternativas de organização escolar não seriada, passa, a partir dos anos 80, a ser acompanhada de vários qualificativos: básico, de alfabetização, de aprendizagem, de formação.

No entanto, ao buscar os fundamentos explicativos da organização em ciclos, constatou-se que existem distinções teóricas, principalmente entre os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Senão vejamos:

Ciclos de Aprendizagem	Ciclos de Formação
<p>É a partir da idade dos alunos que se organizam os grupos e a promoção dos alunos. Neste modelo de organização escolar, existe a possibilidade de reprovação ao final de dois ou três anos de duração para àqueles alunos que não conseguem atingir os objetivos do ciclo. Geralmente, não são realizadas grandes rupturas no que se refere ao currículo, avaliação, metodologia e organização. (MAINARDES, 2005). (...) tem seu eixo organizador situado preponderantemente em torno dos resultados esperados. É necessário que</p>	<p>Os ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) são referência para a organização dos ciclos de formação, que propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Geralmente não há reprovação de alunos ao longo do ensino fundamental. A psicologia e as etapas de desenvolvimento humano servem de base teórica dos ciclos de formação. Apresenta uma reestruturação curricular mais profunda, com algumas experiências metodológicas específicas como no</p>

<p>o aluno adquira certos conhecimentos e desenvolva certas competências, estabelecidas como mínimos essenciais e, portanto, se constituem como condição ou pré-requisito para a progressão a um nível superior no que tange a graus de aprofundamento e complexidade do conteúdo. Neste caso a flexibilização recai nos termos despendidos pelo estudante, pois dependendo de suas capacidades pessoais, poderá progredir de um grau para outro ao seu próprio ritmo, em tempos diferentes de seus pares. É o que ocorre com alguns programas de jovens e adultos, por exemplo, onde se exige que comprove domínio acadêmico (a partir de um programa proposto) sem necessariamente freqüentar (todas) as aulas, enfim sem cumprir a mesma carga horária de estudos presenciais. (NEDBAJLUK, apud SILVA, 2006. p. 23).</p>	<p>Projeto Escola Plural - projetos de trabalho; na Escola Cidadã – complexos temáticos. Autores como Miguel Arroyo, Elvira Lima e Andréa Krug, bem como a experiência e publicações da Escola Plural de Belo horizonte e da Escola Cidadã de Porto Alegre, têm sido as principais referências para a formulação dos ciclos de formação. (MAINARDES, 2005).</p> <p>Os ciclos de formação humana (ou de desenvolvimento) têm seu eixo estruturador orientado nas fases do desenvolvimento humano. A ênfase recai no aluno, nas suas características biopsicossociais. Neste caso, os programas subordinam-se (ou deveriam) às características das fases de desenvolvimento, que por sua vez mantém certa relação com as faixas etárias e características culturais. A flexibilização recai no programa e nos resultados, exigindo-se grande capacidade de adequação dos mesmos aos grupos de alunos de modo que, ao mesmo tempo que se respeite as características e conquistas cognitivas dos alunos ou de grupos de alunos, promova novas conquistas pela via das transmissões sociais (o ensino escolar neste caso) a partir dos conceitos já desenvolvidos. Admite-se diferentes resultados no final do processo (NEDBAJLUK, apud SILVA, 2006. p. 120).</p>
---	--

É possível observar que as denominações apresentam fundamentos teóricos diferenciados, que determinam mudanças na organização do ensino. No entanto, questiona-se sobre os resultados e possíveis melhorias na qualidade do ensino propiciado pela organização em ciclos.

Talvez isso se deva ao fato de várias redes de ensino, adotarem uma ou outra organização, sem as devidas condições de infra-estrutura, de trabalho, de salário, de carreira docente, de número de alunos por sala e de professores na escola, de definição e abordagem dos conteúdos, além de outros fatores. Situação observada na década de 80, em São Paulo, Minas Gerais, Paraná e em outras

redes de ensino, que ao adotarem os ciclos básicos, buscaram quase que exclusivamente eliminar, a seriação do início do ensino de primeiro grau e são considerados ciclos de aprendizagem. Como afirmam Barreto e Zakia (2004, p. 8), “o objetivo maior dessas propostas é o de superar o grande número de matrículas no começo da alfabetização”. Para tanto, a solução para este problema foi implantar a organização em ciclos, com o intuito de diminuir o número de evasão e repetência e assim suprir a demanda de matrículas. Mas, vale destacar, que algumas destas políticas se propunham flexibilizar o tempo e a organização da escola para que, ao final de cada ciclo o conjunto dos alunos, que apresentavam grande diversidade do ponto de vista social, cultural e econômico, tivessem oportunidades adequadas de aprender as mesmas coisas.

A idéia fundamental dessas reformas solicitava um grande envolvimento dos sujeitos escolares na implementação dos ciclos, mas “terminou por deslocar-se com o tempo, para uma ênfase cognitivista [...] a predominância de uma visão psicologizante do currículo, restritiva, portanto, em relação à apreensão das múltiplas dimensões que deveriam ser trabalhadas pela escola”. (BARRETO E SOUZA, 2004. p. 9).

No Rio de Janeiro, no mesmo período, criou-se outra versão dos ciclos, o bloco único, que adotava os estudos sócio-interacionistas de Vygotsky e mostrava maior sensibilidade em relação à cultura da comunidade escolar, mas também não conseguiu desenvolver um projeto educacional capaz de trazer mudanças mais intensas na lógica da exclusão na escola.

Dentre outras experiências de ciclos de aprendizagem, está a proposta catarinense, que mesmo antes da lei 5692/71 estabelece o ensino obrigatório de oito anos, concebendo a sua organização por meio de avanços progressivos, a qual vigorou de 1970 a 1984, e a de progressão continuada, introduzida na rede estadual paulista em 1997, e vigente até os dias atuais. Em ambas propostas os ciclos têm a duração de quatro anos cada e abrangendo toda a duração do ensino fundamental.

A abordagem dos Ciclos de Aprendizagem sustenta as mesmas limitações do processo seriado, cujo ponto de articulação para uma nova configuração da escolarização estaria na aprendizagem que se deseja desenvolver com os alunos. Como afirma Alavarse:

Não se trata de uma simples fixação de novos objetivos, pois isto implicaria redundância de um modelo curricular linear, já tradicionalmente instalado – e imposto aos seus usuários. Ao contrário, diz respeito à delimitação de objetivos que possam indicar uma revisão profunda das finalidades da escola e, ao mesmo tempo, o repensar da forma de se trabalhar, no interior da escola, com o conhecimento. (ALAVARSE 2002, p. 9).

Segundo o mesmo autor, para evitar que os ciclos se transformem em um expediente que não garanta uma efetiva aprendizagem, as mudanças devem ocorrer no domínio do trabalho coletivo. Isto implica garantir que os objetivos de aprendizagem se traduzam em dispositivos de aprendizagem, necessitando uma reorganização no trabalho dos professores, definindo em prazos mais longos, os objetivos de aprendizagem e acompanhamento mais proximamente o percurso dos alunos.

Para Thurler:

Um ciclo de aprendizagem é definido em primeiro lugar pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências de base visadas pelo conjunto do curso. Nesse sentido, os ciclos têm a função que antes tinham as séries anuais: constituir marchas, progressões. A diferença é que essas etapas são plurianuais. (THURLER apud ALAVARSE, 2002. p. 9).

As formulações dos ciclos de aprendizagem são consideradas mais conservadoras, porque mantêm as séries mesmo não considerando o intervalo restrito do ano letivo como prazo para que todos os alunos adquiram os conhecimentos esperados.

A proposta de Ciclos de Desenvolvimento como referência básica para a programação curricular, ou de Formação, que se contrastariam com os chamados Ciclos de Aprendizagem, ainda que tenha como foco a questão curricular, vão desenvolver uma fundamentação para a segmentação dos ciclos centrada nas faixas etárias que também são determinantes para o agrupamento dos alunos.

Em Porto Alegre essa proposta denominou-se ciclos de formação – Escola *Cidadã* e tem como um dos seus princípios, centralizar a importância do currículo que se expressa através de um conjunto de atividades que, de maneira direta ou indireta, interfere no processo de criação, produção, transmissão e assimilação do conhecimento, além de apoiar-se em uma visão processual, que permite o movimento de ação-reflexão-ação.

E os ciclos de formação da Escola Cidadã priorizam a relação entre a estrutura curricular por ciclos e as faixas etárias. A organização está estruturada em três ciclos, de três anos cada, promovendo um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem. A organização do ensino é feita por complexos temáticos – assuntos ou relações profundas – que concentram conceitos e temas a serem extraídos de um processo de problematização e que norteiam, em seu estudo e aprofundamento, toda a atividade do ano ou do ciclo. Trabalham com um conjunto de conceitos, que denominam de campo conceitual, que se dispõe à maneira de uma “teia-trama” intencional na qual estão integradas idéias que organizam as aprendizagens escolares. E concebem a avaliação “como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cuja informações possam servir para o redirecionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem”.(PORTO ALEGRE, 1996, p. 28).

O traço mais saliente de iniciativas como esta, encontra-se na definição fundamentalmente pelo agrupamento etário, fazendo com que os objetivos de cada ciclo sejam modulados pelas características desses recortes cronológicos, que delineiam suas necessidades a serem atendidas pelas atividades curriculares.

Se há nuances nos significados atribuídos aos ciclos nas políticas que os têm implementado, pode-se também encontrar, entre eles, importantes traços comuns, tais como: o propósito de superar o caráter seletivo da escola, o de torná-la mais flexível para atender às diferenças dos alunos e o de fazer desse projeto um trabalho compartilhado. A ênfase com que esses elementos são tratados, ou seja, como são assumidos e traduzidos em ações capazes de viabilizar mudanças na escola, varia no tempo e no próprio contexto de uma mesma rede de ensino. (SOUZA apud ALAVARSE 2000, p.6).

Uma proposta de ciclos, comprometida com a democratização do ensino, supera a busca de regularização do fluxo escolar, quando adota para o trabalho pedagógico dimensões sociais e culturais mais abrangentes e dá novos significados ao ensino e a aprendizagem.

Mas nem sempre isso ocorre de fato, pode-se observar em algumas redes de ensino que a adoção dos ciclos e a superação da reprovação tem propósito alheios à promoção da qualidade do ensino. A supressão da reprovação é usada

quase que exclusivamente para maquiar estatísticas em detrimento de melhorar o atendimento escolar.

Como o objeto desta pesquisa, o trabalho do pedagogo, está inserido no contexto do reordenamento dos tempos nas escolas municipais de Curitiba, apresenta-se a seguir uma análise sobre a política de Ciclos em Curitiba.

1.3 A POLÍTICA DE CICLOS EM CURITIBA

O processo de implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem, em Curitiba, teve seu início no ano de 1999. No entanto, Silva (2006, p. 89), salienta que “parece ter sido no bojo de uma experiência-piloto para uma gestão centrada em resultados que se discutiu e deu o formato para a implementação da escola organizada em ciclos em Curitiba”. Isso porque, Cássio Taniguchi, prefeito neste período, fundamentou sua gestão na adoção de organizações, cuja filosofia gerencial e estrutura de funcionamento, se constituíram em fatores críticos de sucesso para o desempenho das ações e alcance dos resultados previstos. Além, de enfatizar a eficiência relacionada ao menor custo dos processos realizados e eficácia no que se refere aos produtos e resultados almejados. (SILVA, 2006).

Essa experiência-piloto consta do projeto *Gestão Estratégica para Resultados da Prefeitura Municipal de Educação de Curitiba*, que iniciou em maio de 1998, momento em que foi firmado um contrato de prestação de serviços, entre o Instituto Municipal de Administração Pública – IMAP e a Fundação Getúlio Vargas – FGV e a Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP. (SILVA, 2006).

A opção por implementar esse programa-piloto na Secretaria Municipal de Ensino - SME deveu-se ao fato desta secretaria ser “considerada estratégica como referência para a adoção do modelo de gestão por resultados, em virtude de os níveis de liderança terem o necessário poder de convencimento, mobilizando os funcionários para a execução das tarefas pertinentes à experiência-piloto, [...]”. (SILVA, 2006, p.88).

Do mesmo modo, os componentes da dimensão estratégica da SME que estão registrados no Projeto FGV/EBAP-IMAP-SME (1999): a missão, a visão e os valores, também constam no primeiro documento enviado às escolas “A escola

municipal e os ciclos de aprendizagem – proposta de implantação – Secretaria Municipal de Educação”, com o objetivo de implementar este programa-piloto. Segundo Silva (2006, p. 91) “este documento foi elaborado por uma equipe técnica, composta por profissionais da Secretaria da Criança, já extinta, IPPU, Gerência de Currículo. Gerência de Capacitação e dos Núcleos de Educação: Boa Vista, Cajuru, Pinheirinho e Santa Felicidade”.

Outro documento, enviado às escolas municipais, o “Projeto de Implantação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem”, também propunha e justificava a proposta dessa gestão.

Neste documento, a Secretaria Municipal de Ensino (SME) destaca que a adesão das escolas ao processo de implantação foi opcional e de forma gradativa na maioria das escolas. Mas, como destaca Silva (2006, p. 91) “ao conjunto do magistério municipal, coube a tarefa de ler os documentos enviados a cada escola no ano de 1999, [...] e pronunciar-se a respeito da implantação gradativa ou imediata dos ciclos”.

Torna-se evidente a diferença de pensamento, entre os profissionais da escola e os que elaboram as propostas, no momento em que a SME apresenta os ciclos de aprendizagem às escolas municipais, como uma possibilidade de avançarem da tradicional forma seriada para uma nova forma de organização escolar. Porque, ao propor mudanças na organização escolar, a SME argumenta que tinha como “missão” ser um elo ativo do desenvolvimento de Curitiba, assegurando ao aluno educação de qualidade para o exercício da cidadania e o atendimento à demanda de ensino fundamental do Município. E elege a “missão” como um dos componentes que fez parte da dimensão estratégica da SME, adotada para implantação da organização em ciclos com um objetivo maior de buscar melhorar a qualidade da educação, de forma atrelada à melhoria da economia, na expectativa de que a educação possa solucionar graves problemas da cidade.

Para dar conta da implantação dessa proposta, a SME estruturou o ensino fundamental na organização em ciclo em quatro ciclos de aprendizagem conforme explicitação abaixo:

- CICLO I – *Continuum curricular*, com duração de dois ou três anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de seis anos a completar no primeiro ano civil do primeiro ciclo a oito anos. Para a matrícula inicial no ensino fundamental, serão atendidos

prioritariamente, conforme legislação vigente, alunos a partir dos sete anos completos ou a completar no ano civil em curso (ciclo I de dois anos). Atendida esta demanda e conforme vagas disponíveis em cada unidade escolar, serão matriculados alunos com seis anos completos (ciclo I de dois anos) ou a completar no ano civil em curso (ciclo I de três anos).

- CICLO II – *Continuum curricular*, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de nove anos a completar no primeiro ano civil do segundo ciclo a dez anos.
- CICLO III – *Continuum curricular*, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de onze anos a completar no primeiro ano civil do terceiro ciclo a doze anos.
- CICLO IV – *Continuum curricular*, com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de treze anos a completar no primeiro ano civil do quarto ciclo a catorze anos.

Segundo a SME, “a implantação dessa proposta vem se dando de forma gradativa na maioria das escolas, mas trinta e oito delas optaram pela implantação simultânea nos quatro ou cinco primeiros anos do ensino fundamental”, conforme quadro a seguir:

Quadro – I Relação quantitativa de escolas da RME de Curitiba que participam da implantação dos ciclos de aprendizagem em 1999.

NREs	ORGANIZAÇÃO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM						Organização em série	Nº escolas da RME
	CICLO I				CICLO I II	Nº de escolas organizadas em ciclos		
	2 anos		3 anos					
	CORRESPONDÊNCIA							
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série				
Portão	2	2	6	9	1	20	6	26
Bairro Novo	-	3	2	1	11	17	-	17
Boqueirão	3	1	3	7	1	15	1	16
Boa Vista	1	1	1	3	2	8	10	18
Cajuru	3	4	2	2	-	11	2	13
Pinheirinho	1	-	1	1	13	16	2	18
Santa Felicidade	-	-	1	5	10	16	2	18
Total	10	11	16	28	38	103	23	126

Conforme o quadro anterior, “em 1999, dez escolas iniciaram a organização em ciclos com as classes de primeiro ano do ensino fundamental; 11 com as classes de primeiro e segundo ano; 16 com as classes de pré-escolar e primeiro ano; 28 com as classes de pré, primeiro e segundo ano: e 38 já organizaram todo o primeiro segmento (ciclo I e II) do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem”. (CURITIBA, 1999, p.16).

Com a implantação dos ciclos de aprendizagem, a SME considerou os seguintes critérios para a composição das turmas:

- Ciclo I – turmas com 30 (trinta) alunos.
- Ciclo II, III e IV – turmas com 35 (trinta e cinco) alunos)

Segundo Knoblauch (2003), as justificativas existentes para essa proposta está centrada em dois pontos. O primeiro é o de que a ampliação da rede física não é mais necessária, pois a população de Curitiba vem envelhecendo, de forma que novas demandas se apresentam. Nesse sentido, a falta de vagas é visto como um problema pontual em regiões periféricas de recente expansão urbana. E o segundo é o de que o rendimento escolar se mostra problemático em toda a rede dado os

altos índices de retenção, sendo que a média em 1998 foi de 12% para as quatro séries iniciais e de 19% para a 1ª série. Os ciclos são apresentados, então, como a proposta para o enfrentamento desse problema.

Assim como vem ocorrendo com o discurso oficial do MEC, de que o acesso à escola está praticamente universalizado, sendo um problema localizado na região nordeste, e que o grande obstáculo para a universalização da educação básica é a repetência, em Curitiba, a defesa da proposta de ciclos ocorre em meio a uma alteração de discurso em relação aos problemas da educação, do que decorre uma mudança de foco na orientação de formulação de políticas públicas. (KNOBLAUCH, 2003, p.2).

Em Curitiba, até o final da década de 80, o foco da elaboração de políticas para a educação, era a expansão das matrículas e medidas de caráter mais qualitativo, como a elaboração de um currículo próprio em torno da proposta interacionista de aprendizagem e a capacitação docente para a compreensão desse currículo. No entanto, constata-se que o problema da repetência não foi superado, para o qual a SME apresenta a proposta de Ciclos de Aprendizagem. (KNOBLAUCH, 2003).

Para acabar com a reprovação do modelo seriado, a SME apresenta os ciclos de aprendizagem, enunciando que foi experimentado com sucesso em algumas redes públicas, e é uma forma continuada e prolongada de aprendizagem, sem que haja, tempo determinado para a fixação dos conteúdos. Além de enfatizar que nesse novo modelo, o ritmo de aprendizagem dos alunos passa a ser respeitado e se o estudante apresenta dificuldades para a aprendizagem de conteúdos específicos, haverá oportunidades para a sua recuperação durante o processo. (CURITIBA, 1999).

A SME, no documento “A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem - Projeto de Implantação Rede Municipal de Ensino de Curitiba”, também anuncia uma revisão do Currículo Básico das escolas da Rede para que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sejam melhor explicitados e melhor compreendidos por todos na perspectiva da organização escolar em ciclos de aprendizagem afirmando que:

Os conteúdos entendidos aqui não somente como fatos e conceitos, mas também como procedimentos, valores, normas e atitudes, precisar ser ressignificados pelos profissionais da RME, sem que seja deixada de lado a visão crítica e humanista da realidade que se observa no Currículo e que com ele pode se construir. Acredita-se que essa revisão, a ser desenvolvida

gradual e coletivamente, poderá contribuir para a efetivação das práticas interdisciplinares no interior das escolas de Rede, mas não se constituirá a condição dessa efetivação. [...] um currículo interdisciplinar é a idéia de que conhecer é construir uma rede de significados [...] (CURITIBA, 1999, p. 23 e p.24).

Esta é uma proposta de currículo que apenas anuncia a idéia da construção de uma rede de significados a partir de um trabalho interdisciplinar, entretanto, esta proposta de reordenação curricular, via de regra, apenas reorganiza os conteúdos e soma as informações das áreas. Portanto, não há uma proposta de trabalho com os fundamentos que explicam um dado objeto do conhecimento e articulação destes fundamentos de cada área de conhecimento que poderia permitir maiores possibilidades de integração das disciplinas.

Outra situação a ser destacada nas escolas de Curitiba refere-se ao fato dos ciclos terem sido adotados exclusivamente nas quatro primeiras séries. Conforme Knoublauch (2003) essa situação indica a forte persistência da antiga segmentação entre primário e ginásio, que foi abolida legalmente pela Lei 5.692/71 com a instituição da escola única de oito anos.

A adoção do ciclo apenas para as quatro primeiras séries, segundo Alavarse (2003), “revela-se por diferentes fatores, que se encontram tanto no tratamento que a temática recebe na legislação e em textos oficiais como – e principalmente – pela tradição de organização seriada da escola”.

Na Lei 9394/96, a alternativa de organização em ciclos é destacada mesmo não tendo ampla tradição em nosso meio educacional e faltando clareza sobre esta organização, o que possibilita interpretações equivocadas desse modo de organização do ensino. Segundo (Alavarse, 2003, p. 2), “são mencionadas diferentes alternativas de organização, no entanto, há um conjunto de outros dispositivos que evidenciam que o modelo tomado como referência na apresentação das diretrizes e bases da educação nacional é o seriado”. Ainda conforme Alavarse, o modelo adotado está pautado em torno das idéias de anualidade, classificação, promoção, currículo seqüencial e série como unidade de referência para o agrupamento de alunos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mesmo não tendo o caráter de regulamentação legal e nem obrigatoriedade de adoção, foi divulgado pelo Ministério da Educação como fundamentação das atividades escolares, o seguinte segmento ‘A organização da escolaridade em ciclos’, que situa a adoção desta

organização em várias redes, no início da década de 1980, para reverter o quadro de repetência e evasão. Mas como assevera Alavarase:

Essa descrição histórica omite alguns dados, começando pela enorme resistência apresentada pelos professores. Se esta resistência por si mesma não questiona o mérito da proposta, enquanto política pública de educação – e os PCN se incluem aí – não se pode escamoteá-la, ao contrário, é preciso pô-la abertamente no debate, até porque esta resistência é extremamente acentuada até os nossos dias, sobretudo em Curitiba. (ALAVARSE, 2003. p. 4).

No entanto, Sousa (1986) defende os ciclos como uma proposta que releva o lugar e a importância do conhecimento:

O horizonte da transformação proposta é uma nova concepção do processo de conhecimento, remetendo à análise da finalidade e da dinâmica da educação escolar. [...] supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção; em que o aluno, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, se formando, construindo significados a partir das relações que se estabelecem entre os seres humanos e desses com a natureza, procurando dar vazão à dimensão teleológica da ação humana. A natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento ganha centralidade, opondo-se à noção de conhecimento como algo estático, que se traduz em um rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em um dado tempo, de modo cumulativo, desconsiderando-se as diferenças individuais e socioculturais dos alunos, o que tem resultado, historicamente, em nosso sistema de ensino, na exclusão e seletividade de parcela significativa dos que nele ingressam. O que está em questão é a constituição de uma escola que se pautar pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, rompendo-se com a noção, tradicionalmente estabelecida, de que a sua finalidade é transmitir um dado conjunto de informações que devem ser assimiladas por todos os alunos, mas que, “já se sabe”, nem todos têm condições de dominá-las, nos tempos e nas condições preestabelecidas, convivendo-se, assim, com os altos e persistentes índices de fracasso escolar. (SOUSA apud ALAVARSE, 2003. p. 7).

A SME discute no documento “Projeto de Implantação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem”, as condições para implantação dos ciclos, “no sentido de atender às solicitações expressas nos Planos de Ação das escolas que tiveram como maior incidência de reivindicações a capacitação dos profissionais e o aumento do número de professores para atuar como co-regentes e apoio pedagógico e psicopedagógico”. (CURITIBA, 1999, p. 17).

Para fins de capacitação específica sobre ciclos de aprendizagem, a SME ofertou seminários, ciclos de estudos e encontros por área de conhecimento.

Nos seminários, ofertados pela SME, foram apresentadas experiências de outros sistemas de ensino cuja organização escolar se dá em ciclos, entre elas a experiência de Belo Horizonte, Escola Plural - Ciclos de Desenvolvimento ou de Formação que se contrastam com os chamados Ciclos de Aprendizagem, implantados em Curitiba. Também foi apresentada a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Porto Alegre - Escola Cidadã, a experiência da Escola Candanga de Brasília e a Escola ciclada de Jaciara.

A partir dessas diferentes experiências, iniciou-se um processo de estudo e capacitação sobre ciclos de aprendizagem, como consta no Documento analisado, que teve o objetivo de subsidiar as equipes durante o processo de implantação. Mas, Conforme Silva (2006) revela em sua pesquisa os professores não se consideraram devidamente capacitados para atuar na organização em ciclos.

Quanto ao aumento do número de professores para atuar como co-regentes e apoio pedagógico, a SME alocou 334 profissionais às escolas no início do segundo semestre de 1999.

No mesmo documento a SME destaca que promoveu ciclos de estudos, onde foram levantadas as dúvidas que surgiam a respeito da nova organização escolar, também foram realizadas trocas de experiências entre as escolas e encontros com profissionais das áreas do conhecimento, onde as escolas tiveram oportunidade de debater questões relativas à prática pedagógica. (CURITIBA, 1999). Porém, não consta no cronograma de implantação do Documento, capacitações específicas sobre o trabalho dos professores co-regentes e de apoio pedagógico, o que pode ter gerado dificuldades na compreensão sobre a função e atuação desses profissionais nas escolas.

A capacitação ofertada especificamente para os pedagogos, aconteceu no III Seminário de Organização da Escola em Ciclos de Aprendizagem, com o tema “O papel do pedagogo e a escola organizada em ciclos de aprendizagem”.

A SME discute, no Documento “Projeto de Implantação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem”, como rever a prática de sala de aula, enfatiza que é necessário reorganizar a ação pedagógica para que o tempo e o espaço escolar ganhem maior flexibilidade, mas não mencionam em nenhum momento o cuidado que é preciso ter para não cair no erro de “dar mais tempo para criança aprender”. Ora, a tarefa é repensar esta prática

pedagógica, que deve estimular, interagir, intervir e não apenas empurrar porque o aluno tem mais um ano para aprender.

A proposta da SME de Curitiba, previu que o sucesso da implantação dos Ciclos de Aprendizagem, residiria na substituição das formas tradicionais de avaliação por uma avaliação diagnóstica e formativa, visando o acompanhamento do processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Neste sentido Elvira Lima lança alguns questionamentos no sentido de perceber a extensão das dificuldades ao se repensar a escola em outras bases:

[...] a reorganização temporal da escola em ciclos se insere em um processo de reavaliação pelo qual a escola de ensino fundamental passa em vários países. ...A persistência do fracasso escolar na escola pública, em países economicamente desenvolvidos, alerta para o fato de que a estrutura da instituição tem problemas sérios, que impedem que sejam atingidas as metas educativas e que o nível desejado de preparo educacional da população em geral seja concretizado na escola. (LIMA, 2000, p. 3).

A sugestão da SME para realização da avaliação nas escolas foi a de alterar a forma de registro desta avaliação.

Para isto a ficha cumulativa foi retomada, constituindo-se numa releitura de um instrumento de avaliação que foi sugerido no Currículo Básico da rede municipal de ensino em conjunto com as alterações propostas para um novo encaminhamento metodológico. Algumas alterações foram feitas na ficha cumulativa, que passou a ter critérios de todas as áreas do conhecimento e orientado que as professoras não deveriam anotar aquilo que os alunos avançaram, mas indicar os conteúdos ou critérios que foram atingidos no decorrer dos bimestres.

Como afirma Knoblauch:

A utilização da ficha cumulativa pode ser considerada como algo inovador, ou pelo menos diferente do que até então a escola vinha fazendo, pois mesmo com a sua sugestão desde 1991, a escola ainda deveria atribuir notas ao final de cada bimestre e ao final de cada ano letivo. [...] No entanto, essa pretensa inovação defronta-se com o vínculo historicamente estabelecido entre a família e a escola que foi estabelecido em torno da avaliação, [...] a escola mantém uma prática de divulgação de resultados de avaliação bimestral como ocorria no regime seriado. (KNOBLAUCH, 2003, p. 6).

Outro instrumento de registro das avaliações dos alunos, sugerido pela SME, no referido documento, refere-se ao parecer descritivo. Mas, seu efeito não

vem sendo o desejado pela SME, é o que podemos comprovar a partir da análise realizada pela Knoblauch que descreve como vem se efetivado a utilização das fichas cumulativas pelos professores:

Uma utilização burocratizada do registro da avaliação no interior da escola, o que produz poucas informações para a retomada do trabalho do professor. [...] o parecer descritivo pouco detalhado é tão indeterminado, volátil e vago como era a nota. Assim, permanece na escola uma dissociação entre o processo de ensino, o processo de aprendizagem e o processo avaliativo, sobretudo no que se refere ao registro formal desse último. (KNOUBLAUCH, 2003, p. 10).

Concorda-se com Knoblauch, (2003), que “a alteração substantiva dessas práticas resultaria de um amplo processo de formação dos professores que considerasse a sua cultura docente, bem como a cultura escolar”.

Os professores, todavia não deixaram de reagir incessantemente a essa situação, como destaca Knoblauch, (2003), “conciliam elementos de tradição e inovação para construir suas respostas frente à implantação de uma reforma, ou seja, a escola não fica completamente alheia ao conteúdo de determinada reforma, mas também não fica completamente ‘manipulável’ por esse conteúdo”. Como diz Frago:

A escola opera com sua cultura escolar para filtrá-lo, pois a lógica dos reformadores nem sempre é a mesma que a lógica dos docentes. Além disso, as pressões internas do trabalho do professor, como a necessidade de resolver, de forma imediata, problemas que surgem sem serem previstos, ou a pressão de cumprir com os prazos estabelecidos, ou ainda a incerteza gerada pelas constantes reformas, aliadas à formação inicial, que se articula aos saberes originados na prática diária do professor, fazem com que uma determinada leitura seja feita do conteúdo da reforma. Para implantá-lo, a escola pode aceitar algumas alterações, adaptá-las, rejeitá-las ou até mesmo substituí-las. (VIÑAO FRAGO apud KNOUBLAUCH, 2003).

Nesta seção abordou-se a instituição dos tempos escolares e da escola em ciclos, as políticas que implementaram os ciclos na escola e a análise da implantação da política de ciclos em Curitiba.

Na seção a seguir apresenta-se as análises sobre a especificidade do trabalho do pedagogo na organização do tempo na escola e implicações da política de ciclos na organização do trabalho pedagógico escolar. Ressaltando a importância do trabalho do pedagogo “principalmente considerando a relevância do seu papel social na construção de uma sociedade pautada na justiça social, na solidariedade,

no respeito à diversidade, na liberdade e na igualdade de direitos". (KUENZER, 2002, p. 210).

2 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PEDAGOGO E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA

Nos Seminários e Congressos sobre Educação no Brasil existem teóricos como Garrido, Libâneo, Scheibe, Saviani que realizam muitas discussões, sobre a formação do pedagogo, mas pouquíssimas sobre o seu trabalho. Alguns comentários a esse respeito surgem no bojo desses debates sobre as políticas de formação dos profissionais de educação em geral.

O mesmo ocorre com as pesquisas desenvolvidas no país, a maioria delas prioriza as análises sobre as políticas de formação, em detrimento do trabalho do pedagogo. Os dados levantados¹ alertam para a tímida presença de contribuições das pesquisas que tomam como objeto o estudo do trabalho especificamente escolar.

Dada a quase total ausência de pesquisas sobre o trabalho do pedagogo, buscou-se, a partir dos estudos sobre o trabalho pedagógico escolar, a tentativa de constituir uma base teórica para analisar o trabalho do pedagogo e a organização do tempo na escola.

Assim, entende-se que pedagogo é o profissional que articula e organiza o trabalho pedagógico, portanto, a compreensão da especificidade do trabalho do pedagogo passa pela compreensão da organização do trabalho pedagógico na escola.

Vejamos como se dava essa organização no Brasil, nas décadas de 1960 e 70:

Via-se a escola como uma organização “produtora” de conhecimentos à maneira fabril de produção, [...] os operários corresponderiam aos professores; a mercadoria corresponderia ao ensino, ao conteúdo, ao conhecimento parcelarizado, descontextualizado, “neutro”. A organização do trabalho pedagógico escolar atendia aos parâmetros da eficiência, da racionalidade burocrática, da produtividade e, por fim, os pedagogos eram os especialistas nas diversas “partes” do trabalho escolar. O orientador educacional trabalhava a “fração” aluno, o supervisor escolar a “fração” professor e o administrador educacional o “gerenciamento” burocrático do aparelho escolar. (SÁ, 1997, p. 9).

¹ Pesquisa publicada no SEPE realizada na UFPR, que investigou sobre o trabalho especificamente escolar e que possibilitou constatar a existência de pouquíssimas pesquisas que tratam sobre o trabalho do pedagogo. (SELLA, 2005)

Atualmente, muitas escolas ainda apresentam bem definidos os postos e tarefas do administrador, supervisor e orientador, no entanto, algumas, na busca da superação dessa fragmentação, do trabalho escolar, passam a substituir esses especialistas pelo pedagogo unitário. Mas, ao fazerem isso desconsideram que a fragmentação do trabalho pedagógico não pode ser resolvida apenas adotando outras formas de organização do trabalho.

A pedagogia do trabalho capitalista, ou seja, a educação pela e para a fragmentação, inscreve-se no quadro mais amplo das relações hegemônicas; sua superação só irá ocorrer através da destruição das condições que produzem a fragmentação, ou seja, do processo de valorização do capital; jamais através da escola. (KUENZER, 2002, p. 51).

Segundo Kuenzer (2002, p. 51), é a “combinação de processos, ampla e especificamente pedagógicos, que ocorre de forma articulada na escola e na fábrica e que, portanto, articulam dialeticamente bases materiais de produção e superestruturas, que confere materialidade à função da escola no capitalismo.”

É fundamental considerar que a escola se constituiu historicamente como o espaço do acesso ao saber teórico, separado da práxis e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. A escola é fruto da prática fragmentada e por meio de seus conteúdos, métodos e forma de organização e gestão, revela e reproduz essa fragmentação. (KUENZER, 2002).

Evidentemente, não se defende o retrocesso da formação do especialista, no entanto, é necessário ter cautela, para analisar esta questão: o Estado pode estar se utilizando falsamente da concepção de unitariedade, para extinguir e/ou não criar postos de trabalho para os profissionais da escola apenas para intensificar e precarizar o trabalho pedagógico. (KUENZER, 2002).

A escola é um espaço contraditório, que pode servir tanto para desempenhar a função de desenvolver subjetividades, tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, como pode ser organizada para desenvolver processos emancipatórios. Neste caso, compreende-se que é preciso organizá-la para torná-la:

[...] um instrumento insubstituível na medida em que possibilita às classes populares, terem acesso ao conhecimento sistematizado, participar mais ativamente do processo político e cultural. Ao pedagogo escolar, por

profissão/formação, cabe dominar sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural na escola. Cabe a ele prover a escola de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aqueles das camadas trabalhadoras, não veja frustrada sua aspiração de assimilar os conhecimentos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade. (SCHEIBE, 2004, p. 24).

A escola apresenta suas especificidades enquanto instituição que desenvolve um tipo de trabalho não-material:

A especificidade da escola é garantir o acesso, o domínio do conhecimento gerado pela humanidade, ao longo de sua história, a apreensão, a incorporação e a compreensão dos conteúdos escolares necessários ao exercício da cidadania e a emancipação moral e intelectual dos trabalhadores, o trabalho pedagógico escolar configurar-se-á especificamente na seleção e organização dos conteúdos básicos necessários à formação das novas gerações, estabelecendo metodologicamente o vínculo desses conhecimentos com a prática social global, redefinindo-os a partir desta. (SÁ, 1997, p. 75).

Certamente, a organização do trabalho pedagógico da escola é dependente da legislação, das normas, dos programas, mas também permite uma relativa autonomia. Para usufruir dessa autonomia, o trabalho crítico do pedagogo não pode ser apenas o de denunciar, a seletividade, a injustiça, a exclusão, que decorre das políticas e muitas vezes da própria prática pedagógica escolar, mas consiste igualmente em buscar junto ao coletivo da escola a reflexão e possíveis soluções.

Portanto, destaca-se que a investigação sobre a questão da organização do tempo da escola (séries, progressão continuada ou ciclos), aqui realizada tem o intuito de possibilitar a análise do que subjaz na lógica dessas políticas, e a compreensão de como essas organizações possibilitam ou não tornar a escola um “espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação”. (FREITAS, 2004, p. 14).

A organização em ciclos no Brasil ainda constitui uma opção minoritária em relação à forma de organização da escola, entretanto, os problemas que os alunos têm são apresentados como se nunca houvessem existido no sistema seriado. (FREITAS, 2004).

Portanto, é importante que o pedagogo realize a leitura e a análise necessária das reais causas das limitações da escola, para aproximar os professores dessas questões e negar e vencer a ideologia dominante, que coloca

falsas justificativas à qualidade do ensino das escolas públicas, unindo-se a comunidade escolar na luta pela conquista dos recursos necessários ao bom funcionamento da escola. (KLEIN, 2000).

Segundo Barreto e Souza (2004), até o ano de 2002, 19,4% de escolas públicas e privadas encontrava-se, com Ensino Fundamental, organizadas em ciclos; 10,9% delas adotavam unicamente ciclos e 8,5% combinavam ciclos e séries. Isso significa que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental frequenta escolas seriadas e o fracasso escolar, tão propalado, não pode ser considerado como particularidade do sistema de ciclo.

Por outro lado, as análises de Barreto e Souza (2004) mostram que a diversidade de arranjos encontradas na duração e nos arranjos entre séries e ciclos nas diferentes redes de ensino pode ser um complicador para os sistemas de ensino, principalmente em relação a grande mobilidade da população brasileira, como também a necessidade de articulação das políticas de educação no âmbito das unidades federadas.

De modo semelhante, nos sistemas de ensino do estado do Paraná é possível verificar essa diversidade. Nas escolas públicas estaduais, as 4 primeiras séries do Ensino Fundamental são organizadas em um único bloco, com a duração de quatro anos letivos, sendo designado “Ciclos Básicos de Alfabetização” e as 4 séries finais do Ensino Fundamental são organizadas em séries. Já nas escolas da rede municipal de Curitiba, a organização das turmas nos ciclos é feita por idades aproximadas e apresentam dois ciclos para as 4 primeiras séries do Ensino Fundamental: o Ciclo I - com a duração de dois ou três anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de seis anos a oito anos, o Ciclo II - com duração de dois anos letivos, para alunos cuja faixa etária corresponda de nove a dez anos e organização seriada para as séries finais do Ensino Fundamental.

No entanto, as críticas à adoção da organização em ciclos nas escolas públicas não param por aí e considera-se importantíssimo que o pedagogo tenha acesso a essas críticas, para realizar reflexões junto aos professores na busca da superação dos problemas apontados por essas críticas.

Vários autores, como Fernandes (2003), Knoblauch (2003), Avalarse (2000), discutem que a organização da escolaridade em ciclos procura, de alguma forma, dar resposta às questões relativas à repetência e evasão e traz, como uma de suas

premissas, a não interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório.

Barreto e Souza (2004) criticam essa forma de organização por recorrerem a teorias do desenvolvimento infantil que se reportam a aspectos interiores do desenvolvimento dos sujeitos, que não são passíveis de recortes como os necessários para a definição de ciclos de dois, três ou mais anos.

Klein (2000) faz críticas às propostas de organização em ciclos de aprendizagem, por tratarem apenas da ampliação da série, para dar mais tempo para que o aluno aprenda, deixando de apontar reais soluções para o problema maior que está na definição, abordagem e fragmentação dos conteúdos. Pode-se dizer, que por meio de um mecanismo dissimulatório de inclusão na escola, o de postergar o desfecho tão indesejado de não aprendizado e reprovação, legitima a exclusão social. Os alunos transitam formalmente no interior da escola, sem aprender.

Vários estudos sobre as políticas de ciclos, no Brasil, ressaltam os princípios que têm servido de base à organização da escola, que são de natureza política, social, econômica, psicológica e pedagógica, além de apontar a grande complexidade na implementação, no que se refere aos aspectos de estrutura e funcionamento das escolas, do currículo, da avaliação, da formação continuada dos professores, da participação dos pais, e o quanto são profundamente afetados com a introdução dos ciclos. (BARRETO e SOUZA, 2004).

O pedagogo pode desvelar algumas dessas questões que incidem sobre a escola, levando as pessoas que integram a comunidade escolar ao entendimento de que existem muitos determinantes para o fracasso escolar e que é necessário mobilizar-se para garantir as condições necessárias para a efetivação de uma escola de qualidade.

Como já foi dito anteriormente, dentre as formulações que contemplam uma perspectiva mais inovadora da organização em ciclos, estão os chamados ciclos de formação, que vão além da preocupação com a regularização do fluxo de alunos e implica profundas alterações na organização do trabalho na escola e nas práticas educativas. São experiências que têm o intuito de oferecer uma educação de teor popular e democrático, que garanta a todos o direito ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e à formação cidadã. (BARRETO E SOUZA, 2004).

A introdução dos ciclos no Ensino Fundamental representa uma profunda modificação na cultura, estruturas e práticas da escola que determinam formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico e que já existe propostas de ciclos, como as da Escola Cidadã, da Escola Candanga, da Escola Plural e da Escola Cabana que apresentam formas diferenciadas de organização para o trabalho escolar. São propostas que apresentam finalidades educativas diferenciadas para a escola, nas quais:

destacam-se as vivências de experiências socialmente significativas para as idades dos alunos, a reflexão crítica e a produção de conhecimento na interface com a realidade social atual, entre outras. Estão além, portanto de preocupações com ações que gerem um menor custo para o sistema educativo, ainda que não o desconsiderem (turmas de aceleração para regularizar o fluxo idade-série, por exemplo). (FREITAS, 2004, p.14).

Algumas experiências de ciclos, porém, apresentam características conservadoras. Pecam por exigir um excesso detalhamento de objetivos e conteúdos e de conceitos, atitudes e procedimentos, o que dificulta o manejo dos tempos e espaços diferenciados de aprendizagem, além de limitar a autonomia das redes e escolas com a introdução das avaliações externas do sistema. (BARRETO E SOUZA, 2004).

Nesse sentido, compreende-se que o pedagogo pode organizar o trabalho da escola, para torná-la um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual todos os sujeitos da escola reflitam, pensem, analisem, criem novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas. A escola assim organizada pode estabelecer a relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem, configura-se em um ato político. (LIBÂNEO, 2001).

Saviani (1984, p. 28) explica que “o pedagogo escolar é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas”, portanto, o pedagogo pode confrontar as propostas divergentes para organizar a escola. Assim como já fizeram, Paulo Freire, C. Freinet e M. Pistrak, ao discordaram dos pressupostos da organização escolar e se propuseram a reinventá-la com outras concepções. (FREITAS, 2004).

No entanto, é fundado no modelo de educação escolar burguesa que se estabelece a preocupação de organizar o ensino na escola, distribuindo-o em séries

ou ciclos. (KLEIN, 2000). Deste modo, entende-se a necessidade do pedagogo compreender as razões da adoção dessa organização pela sociedade burguesa para contrapor-se e buscar a sua superação.

Na sociedade capitalista, as relações entre os homens se estabelecem, além de outros aspectos, pela objetivação e especialização do trabalho, e na educação isso também ocorre. E com a necessidade da escola atender um grande número de alunos, foi preciso buscar maneiras de organizá-la para tal.

O manual didático realiza, no campo educacional, a objetivação do trabalho. Isto é, transfere-se o conteúdo do trabalho (o conhecimento) do sujeito (o professor) para o objeto (o manual didático) e possibilita atender a uma demanda maior de alunos e, ao mesmo tempo, formar mais rapidamente um amplo contingente de trabalhadores da educação. (KLEIN, 2000, p. 34).

Um agravante dessa situação refere-se à organização dos conteúdos no livro didático, que, segundo Klein (2000, p. 35), não se faz “pelo critério da explicação do conteúdo, mas apenas na forma de uma breve referência, supondo-se que o professor procederá a uma exposição mais ampla e completa”. Além de serem abordados em uma progressão quantitativa, partindo de informações simples, somadas a novas informações, que implica no estabelecimento de etapas de estudo, baseadas na quantidade de informações isoladas.

Em função disso, os conteúdos são organizados de forma seriada, classificados quantitativamente, separados em disciplinas e trabalhados dentro de um tempo estabelecido. Em decorrência disso, as turmas dos alunos também são organizadas em séries, com tempos específicos para cada matéria. (KLEIN, 2000).

Dessa maneira, rompe-se com a unidade do conhecimento, pois determina-se um tempo (ciclo ou série) para sua transmissão, apresentando-os organizados por disciplina, dentro de uma hierarquia e seguindo uma progressão de complexidade quantitativa. (KLEIN, 2000).

Assim, o manual didático cumpre sua função, de instituir um modelo educacional, no qual “a escola vem se organizando em ciclos – subdivididos em séries – e transmitindo o conhecimento por etapas, em descrições, regras e fórmulas cada vez mais complexas (quantitativamente) e especializadas”. (KLEIN, 2000, p. 35).

Este é o modelo de ensino vigente, mas, entende-se que o pedagogo pode desvelar essas dificuldades referentes ao desenvolvimento dos conteúdos

curriculares e buscar levar todos os envolvidos no processo escolar a rever a concepção que embasa o trabalho com os conteúdos, contribuir na compreensão da lógica que determina a organização do ensino escolar e buscar alternativas para sua superação. (KLEIN, 2000).

Para isso, exige-se do pedagogo o domínio dos processos relacionados à gestão, ao planejamento, ao currículo e à avaliação, elementos do trabalho pedagógico escolar, que caracterizam o trabalho do pedagogo.

Partindo disso, esses elementos são analisados, a seguir, no seu devido grau de relevância, na busca de conduzir à definição clara dos objetivos do trabalho do pedagogo em face à organização do tempo escolar.

2.1 ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O TRABALHO DO PEDAGOGO NO QUE SE REFERE À ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES

2.1.1 A gestão escolar e a organização do tempo: compromisso do pedagogo

A escola contemporânea organiza a progressão escolar na forma de séries ou ciclos. Em decorrência dessa organização muitos educadores compreendem que os conteúdos também devem ser organizados por etapas. Esse modelo de ensino adotado está centrado na memorização e a avaliação é realizada de forma etapista com o objetivo de classificar os alunos.

Entende-se que para romper com esse modelo de ensino, é possível articular os diversos segmentos que compõem a escola, criando espaços e mecanismos de participação e exercício democrático das relações de poder. Principalmente porque no Brasil, a implantação da maioria das políticas de ciclos para organização da escola tem se efetivado de forma autoritária. De acordo com Freitas (2004), a implantação dessas tem se efetivado como política pública e não como simples experimentos, sendo usualmente políticas de rede preocupadas apenas com a inclusão formal.

Silva (2006) também revela nos seus estudos que no momento de implantação dos ciclos de aprendizagem nas escolas municipais de Curitiba, a

democracia não se fez presente, a SME seguiu as determinações do relatório JACQUES DELORS (1998), ao conceber o conceito de participação, limitando-se à organização da comunidade local para a resolução de problemas, através de ONGs, Centros comunitários e trabalho voluntariado na ótica do sistema capitalista.

Esta perspectiva de participação orientou a organização em ciclos em Curitiba, desde a implantação até sua efetivação. Uma idéia consolidada em setembro de 1998, por um grupo restrito já prevendo a implantação que “não levou em conta os princípios da gestão democrática, propalados nos textos oficiais, pois descartou a efetiva participação do conjunto do magistério Municipal e da comunidade escolar em geral, na definição e elaboração desta política”. (SILVA, 2006, p. 106).

Essa é a verdadeira concepção de gestão democrática adotada pela SME, a qual defende a autonomia limitando-se a buscar na comunidade as parcerias que garantiriam à escola prover as suas necessidades. Compreendem a escola como empreendedora e autônoma, que soluciona seus próprios problemas sem recorrer ao poder central, pois conta com os talentos e empresários locais, para estabelecer parcerias, para garantir a excelência da educação. (SILVA, 2006).

Ao contrário disso, a autonomia das escolas deveria garantir a gestão democrática e não permitir a entrada de Organizações Não Governamentais - ONGs e trabalhos voluntários. Destaca-se que a autonomia é construída pelos sujeitos da escola e não deve ser delegada pelos governantes.

Por esse e muitos outros motivos que a defesa por uma escola democrática que atendesse a todos com qualidade sempre foi uma luta das forças progressistas. No entanto, a história da escola mostra que tem cumprido duas funções: a de excluir do sistema de ensino os alunos das classes sociais inferiores e de formar para a subordinação, quer dizer, a de transmitir ao aluno os valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado. (TRAGTENBERG apud FREITAS, 2004).

De acordo com Freitas (2004), a organização em ciclos tem que se efetivar na contramão destas duas funções escolares de exclusão e subordinação e o pedagogo é o profissional que pode levar o coletivo da escola a questionar esse poder que existe no seu interior.

O pedagogo tem condições de problematizar o poder na escola e mostrar a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de formação, na escola organizada em ciclos, que vá além da instrução (português e matemática),

respeitando o desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência), organizando-se para que o aluno realize um estudo crítico da atualidade, compreendendo que é capaz de auto-organizar-se, participando em coletivos escolares, com vivência real de poder e decisão nos assuntos da escola. (FREITAS, 2004).

Assim, os ciclos podem ser concebidos como forma de resistência à exclusão e subordinação que ocorre no interior da escola. O pedagogo pode encontrar formas de mobilizar a escola e a comunidade para uma análise crítica dos limites da escola em nossa sociedade, e apontar a possibilidade de organização do trabalho pedagógico para ir além do domínio da instrução em tempo flexível.

Concorda-se com Freitas (2004) quando diz que os processos de gestão democrática são um componente intrínseco à noção de ciclos e que não basta criar grêmios ou representar os alunos e professores em instâncias deliberativas, é preciso envolvê-los em coletivos responsáveis pela produção da vida escolar, propiciando o desenvolvimento da auto-organização como contraponto da subordinação.

Enfim, compreende-se que o pedagogo, como um profissional que compreende a natureza do trabalho coletivo da escola, e enfrenta radicalmente a exclusão escolar pode apoiar-se, para isto, na gestão escolar como um dos elementos do trabalho pedagógico escolar voltado para o exercício da democracia na escola.

Mecanismos de participação da comunidade escolar na gestão da escola básica, que tem a ver com iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade das escolas em nosso país. Mecanismos que o pedagogo junto com o coletivo da escola podem pensar, e intervir na situação educacional, pois “*não basta colocar a pobreza na escola é preciso ensiná-la*. E isto vale tanto para a seriação, para a progressão continuada como para os ciclos”. (FREITAS, 2004, p. 18) (grifos do autor).

Para Kuenzer (2001, p.38), “a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos”. Mas, essa situação não impede que o pedagogo organize na escola, experiências de aprendizagem aos alunos, que promovam a forma democrática de viver. (APLLE, 1995).

Compreende-se que o pedagogo como intelectual orgânico pode desenvolver e consolidar relações sociais verdadeiramente democráticas, no interior das escolas. Isso implica, em primeiro lugar, que o pedagogo possibilite a reflexão sobre a autonomia e a organização do coletivo com o intuito de buscar soluções às várias problemáticas existentes na escola. Por exemplo, investigar os problemas decorrentes da organização escolar em ciclos, que na sua grande maioria apresentam um grande número de alunos com resultados questionáveis do ponto de vista pedagógico e educacional.

Esses são mecanismos para a efetivação da gestão participativa e na redefinição do conceito de qualidade democrática numa pedagogia emancipatória. Portanto, o pedagogo escolar, por profissão/formação, pode discutir as questões de organização da escola no coletivo, explicitar dentre outras questões como a organização do tempo escolar requer a ação coordenada e a participação de todos os envolvidos.

A organização do tempo e do espaço interfere de maneira global no trabalho da escola, por isso, se faz necessária a compreensão deste processo por todos os profissionais que nela atuam. Portanto, o pedagogo, independente de como se institui o tempo na escola – séries, progressão continuada ou ciclos – pode organizá-la com uma visão crítica das finalidades educacionais da escola e na busca da construção de alternativas para a consolidação de um ensino de qualidade.

Ensino de qualidade, aqui entendido como aquele que vai além de simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. (FREITAS, 2004).

Libâneo afirma que:

A qualidade é um conceito implícito aos processos formativos e ao ensino, implica educação geral omnilateral, voltada para a cidadania, para a formação de valores, para a valorização da vida humana em todas as suas dimensões. Isso não leva a educação escolar a se eximir do seu contexto político e econômico, nem sequer de suas responsabilidades de preparação para o trabalho, mas, também não pode estar subordinada e a serviço exclusivo do modelo econômico. (Libâneo, 2001, p.169).

Os problemas enfrentados pela escola, mais especificamente os que decorrem da organização do tempo, muitas vezes impedem a efetivação de um ensino de qualidade e necessitam de reflexões e discussões coletivas.

O pedagogo detém a compreensão histórica dos processos pedagógicos e da organização da prática pedagógica, significa que é capaz de organizar a escola, para desenvolver um trabalho que ultrapasse a mera ampliação do tempo de aprendizagem, que geralmente está subjacente nas políticas de ciclos. E busque junto aos professores à compreensão de que, não basta refletir sobre a organização do tempo na escola, faz-se necessário repensar a definição e abordagem dos conteúdos, rever toda a concepção de conteúdos e de metodologias, desenvolver um ensino a partir dos fundamentos do objeto de conhecimento que se quer ensinar, o qual pode permitir maiores possibilidades para que se efetive o aprendizado. (KLEIN, 2000).

Mas, para uma gestão participativa no âmbito da escola pública, é necessário compreender que há uma relação entre desiguais, em uma escola desmontada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola e o próprio exercício da cidadania. (GUTIÉRREZ E CATANI, 2001).

A participação na gestão da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola, cuja configuração atual é resultado de uma longa e dura luta política que data do início da década de 1980, com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo. Sendo assim, busca-se a seguir realizar uma análise sobre o funcionamento do Conselho Escolar.

2.1.1.1 Conselhos Escolares

A implementação dos Conselhos de Escola trouxe alterações no próprio significado no que a escola vivencia, e propiciou:

entendê-la como uma confluência de **espaço informativo** – na medida em que se ampliam as informações sobre os processos educacionais e participativos; um **espaço educativo** – quando oportuniza a todos os envolvidos refletirem e agirem em torno de questões de interesse geral; um **espaço organizativo** – pois além de estabelecer relações institucionais de representação frente ao poder e à própria sociedade, pode ter sua forma de

organização expandida para outras ações coletivas. Enfim um espaço político e de construção de cidadania. (CAMARGO E ADRIÃO, 2003, p. 31).

A partir da literatura pesquisa foi possível observar que, em muitas escolas seriadas, os Conselhos de Escola – C.E. não atingem a participação, transparência e democracia que, do ponto de vista formal, poderia atingir. Mas, que existem razões para este mau funcionamento. A grande porcentagem dos participantes dos Conselhos nada conhece sobre as atribuições legais e sobre o funcionamento deles. Há um emperramento da participação nas decisões nos Conselhos Escolares, passando pela manipulação dos Conselhos por diretores, extrema burocracia, chegando à má vontade em participar. (CAMARGO E ADRIÃO, 2003).

Mas, o pedagogo representa um dos segmentos do C.E. e desempenha um trabalho que se reveste de um conteúdo político, por isso pode junto aos demais participantes buscar a superação da gama de dificuldades encontradas na escola.

Isso porque, pensar a organização da escola implica o envolvimento coletivo e dificuldades para romper com o individualismo e autoritarismo nas decisões dos C.E.. No entanto, é necessário compreender que qualquer organização que busque implantar e desenvolver práticas participativas estará sempre sob a ameaça da resistência, do recuo à burocracia e autoritarismo dos seus melhores esforços. As razões que levam a isso, tem a ver com a história de vida dos membros, da ideologia que perpassa as formas de gerir e as demandas políticas difíceis de conciliar. Porém, a participação apoia-se no exercício de diálogo e o pedagogo é o profissional capaz de promover esse exercício. (GUTIÉRREZ e CATANI, 2001).

Em algumas propostas de escolas organizadas em ciclos os C.E. são pensados para ampliar as informações no interior da escola, para oportunizar a participação, reflexão e ação em torno das diversas questões que surgem na escola e são compreendidos como um espaço político que possibilita o estabelecimento de relações de representação face ao poder.

O Conselho de Classe é outro espaço da escola que pode ser entendido como espaço democrático. Nesse sentido busca-se apresentar a seguir os estudos realizados e como vem se efetivando tanto nas escolas seriadas como cicladas.

2.1.1.2 Conselho de Classe

O Conselho de Classe, “tem sido um dos poucos espaços na escola que permitem a discussão pedagógica do ensino e da aprendizagem de forma situada e integrada”.(FREITAS, 2004, p. 31).

Do ponto de vista de muitos profissionais a gestão democrática da escola passa apenas por questões de cunho simplesmente administrativo, não percebem que as decisões tomadas durante um Conselho de Classe são atos pedagógico e político, que definem uma determinada posição perante a função social da escola.

Mas, não é apenas durante o Conselho de Classe que são resolvidos todos os problemas da escola. Ao contrário, é durante a sua realização que serão levantados os problemas e várias formas de resolvê-los.

Geralmente as discussões realizadas no Conselho de Classe referem-se apenas aos problemas de aprendizagem dos alunos, dificilmente discute-se sobre outros elementos que interferem no processo ensino-aprendizagem, dificultando a busca de sua superação.

Nesse sentido, a realização do Conselho de Classe implica em:

partir das questões que estão postas na realidade vivida pelos alunos, mas com perspectivas à sua ampliação. Na medida em que o professor assume a direção dos conteúdos, de forma a estabelecer as relações necessárias, a realidade vai se sistematizando, ganhando logicidade e sendo compreendida pelo aluno. O ponto de chegada é a totalidade dessas relações presentes e passado. (LEONEL, 1988, s/p).

Freitas cita outras decisões presentes no cotidiano da escola e do processo de ensino que podem encaminhar para um projeto político educacional transformador ou não das relações sociais hegemônicas:

Critérios de seleção; matrícula; a organização das turmas; a distribuição dos professores por turma e turno. A distribuição do número de aulas para os professores; o primeiro dia de aula dos alunos e sua chegada à escola; o processo de distribuição de recompensas e punições; a rotulação em fortes, fracos, médios, lentos, espertos, disciplinados e carentes; a lista de materiais; os livros didáticos adotados ou não-adotados; a elaboração dos calendários e a definição dos tempos nas diferentes atividades propostas para o ano letivo; horários das aulas; planejamentos dos currículos; o processo de recuperação; as festas e comemorações cívicas; o recreio; o atendimento aos pais e a relação da escola com a família, entre outras. (FREITAS, 2003, p. 34).

A autora destaca, dentre outros, o tempo como um dos elementos que interferem na organização do trabalho pedagógico e que podem definir uma posição perante a função social da escola.

Além de que, a forma de organizar o tempo e o espaço pode interferir na variabilidade do desempenho das crianças na escola, isto porque “a questão das mudanças possíveis nos tempos e espaços escolares tem a ver, com as *finalidades educacionais que são atribuídas a tais tempos e espaços*”.(grifos do autor) (FREITAS, 2004, p. 4).

É durante a realização do Conselho de Classe, que o pedagogo pode buscar, junto aos professores, alternativas às dificuldades enfrentadas pela escola no que se refere à organização do tempo, no intuito de enfrentar com rigor a lógica que determina os inconvenientes da organização por séries ou por ciclos.

Isto implica levá-los a refletir sobre a necessidade de romper com a lógica da organização curricular, estabelecida pela organização escolar em séries ou ciclos, na qual os conteúdos também são organizados de forma seriada, numa progressão cumulativa, orientando-os para que os conteúdos sejam trabalhados a partir de um critério de totalidade. Conforme Klein (2000, p. 40), “a totalidade no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem o todo. Essas articulações constituem as noções fundamentais – os fundamentos I – que explicam um dado objeto do conhecimento.”

Do mesmo modo, compreende-se que, dada a especificidade da função do pedagogo, lhe cabe prover a organização do planejamento escolar, de modo a possibilitar a participação do coletivo em busca da construção de alternativas na escola organizada em ciclos para a consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

O planejamento escolar é outro elemento que compõe a organização do trabalho pedagógico, que possibilita as tomadas de decisões no cotidiano da escola e do processo de ensino, e que pode encaminhar para um projeto político educacional transformador das relações hegemônicas.

2.1.2 O planejamento escolar um desafio permanente ao pedagogo

O ser humano age em função de construir resultados. Luckesi (1995, p. 102) explica que o ser humano “pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional”.

O ato de planejar é uma atividade intencional e não é neutro, mas ideologicamente comprometido e implica escolha. Para Luckesi (1995, p. 107), “a atividade de planejar, sem que se esteja atento aos seus significados ideológicos, é um modo – dentre muitíssimos outros – de resguardar o “modelo de sociedade” ao qual serve esse planejamento. Ou seja, é uma forma de escamotear a realidade, por não a questionar”. Isso significa que ao planejar é necessário desvelar a ideologia dominante, para não cairmos no erro de legitimá-la no interior da escola.

Na educação escolar podemos ter:

Planejamento em diferentes níveis de abrangência: **Planejamento do Sistema de Educação**, que corresponde ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal e incorpora e reflete as grandes políticas educacionais.[...] **O Planejamento da Escola**, que trata-se do que chamamos de Projeto Político Pedagógico, sendo o plano global da instituição.[...] **O Planejamento Curricular** que refere-se a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares. É a espinha dorsal da escola, desde as séries iniciais até as terminais. [...] **o Planejamento de Ensino-Aprendizagem**, o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula, que diz respeito mais estritamente ao aspecto didático. (VASCONCELOS, 1995, p. 53).

No entanto, nesse estudo são abordados apenas três níveis de planejamento: Projeto Político Pedagógico – P.P.P., Planejamento Curricular e o Planejamento de Ensino-aprendizagem, por entender que se constituem em elementos da organização do trabalho pedagógico escolar, que caracterizam o trabalho do pedagogo e de forma a demonstrar como se realizam sob a forma seriada e sob a forma ciclada.

2.1.2.1 Projeto Político Pedagógico e as implicações ao trabalho educativo na escola

O pedagogo tem a possibilidade de articular todo o trabalho em torno do Projeto Político Pedagógico da escola, compreendendo-o “como instrumento de ação política que deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal”. (FRIGOTTO apud VEIGA, 2000, p.187).

A construção do Projeto Político Pedagógico depende da atuação integrada e organizada do coletivo dos educadores, principalmente por serem os que fazem a educação cotidianamente. Essa auto-organização possibilita ao educador que se assuma como sujeito coletivo de sua atuação pedagógica e nela construa formas de mobilização, organização e lutas, para romper com a alienação e o conformismo.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é o que possibilita soluções de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo e “a compreensão da totalidade da educação na sua dimensão política, ética e social é uma necessidade do cientista da educação e em especial do Pedagogo. Sua presença como articulador e organizador do trabalho pedagógico e político é essencial para realização de uma educação transformadora”. (SILVA, 2004, p. 2).

Para Freitas (1985, p. 16), “a atividade do pedagogo está determinada, principalmente, pela responsabilidade social que a sociedade lhe reserva sob o marco de uma instituição social” e o Projeto Político Pedagógico possibilita que a escola na sua singularidade se organize para tal responsabilidade.

No Projeto Político Pedagógico a escola propõe as finalidades educativas diferenciadas que desenvolverá, por exemplo, como organizar o tempo e o espaço da escola, como apresentar sua proposta pedagógica, como tratar tanto da dimensão pedagógica quanto da comunitária e administrativa da escola.

Os pedagogos escolares são os profissionais que têm competência para coordenar uma escola coletiva, e o Projeto Pedagógico é o instrumento que possibilita articular o trabalho desses profissionais. Por esta razão, é necessário um pedagogo escolar que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. (LIBÂNEO, 2001).

O trabalho pedagógico da escola está todo pensado e organizado no seu Projeto Político Pedagógico, portanto, é nele que pode constar a verdadeira situação da escola, o referencial teórico adotado e o desenvolvimento de ações que dizem

respeito à reorganização dos tempos escolares e o que subjaz nas propostas de ciclos.

Ao pedagogo escolar além de outras questões, cabe dominar, sistemática e intencionalmente, as formas de organização do tempo, para desenvolver um trabalho colaborativo com os professores que sirva às práticas pedagógicas da escola e observar que todos os envolvidos neste processo compreendam essa forma de organização da escola sob uma perspectiva democrática e inclusiva.

Porém, cada educador deve sentir-se responsável pela construção de formas de mobilização, organização e funcionamento da escola. É preciso que tenham consciência sobre o desempenho no trabalho, para garantir realmente as mudanças que almejam realizar, na reorganização dos tempos escolares.

O pedagogo pode desenvolver estudos junto aos professores para a construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico, com o intuito de levá-los a recuperar a concepção da educação básica como direito ao desenvolvimento humano, à realização humana. Possibilitando o fortalecimento de suas idéias na luta por direitos sociais e pela emancipação humana.

Ao se pensar a construção do Projeto Político dessa maneira, há possibilidades de se compreender a escola como um tempo e espaço de exercício da cidadania e dos direitos dos alunos que devem ter condição de usufruir, o mais plenamente possível, o direito à educação. (FREITAS, 2004).

Não há espaço para o trabalho educativo individual, quando se busca qualidade na escola. Para isto, é fundamental um trabalho colaborativo com os professores, com o intuito de aproximá-los de questões teóricas mais amplas que lhes possibilitem romper com o planejamento meramente técnico e formal. Isso significa dizer que o planejamento de Ensino-Aprendizagem, dentre outros, é também um dos desafios para o pedagogo escolar. (SCHEIBE, 2004).

2.1.2.2 Planejamento do Ensino-Aprendizagem e da Prática Pedagógica: dilemas, resistências e desafios para o pedagogo

O planejamento do ensino-aprendizagem pode atender a expectativa maior do professor que geralmente está voltada para aquilo que lhe é mais próximo, ou

seja, as experiências práticas e seus resultados. No entanto, o ato de planejar não deve ser um ato individual como explica Luckesi:

Na medida em que é o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu: portanto, coletivo. Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas são insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo. (LUCKESI, 1995, p. 116).

Nesse sentido, o pedagogo pode aproximar os professores da teoria, da situação pedagógica, discutindo as atividades, buscando realizar um planejamento de ensino-aprendizagem colaborativo com o intuito de possibilitar às classes populares o acesso ao conhecimento sistematizado.

O grande desafio que se coloca, portanto, é: mudar a mentalidade de que fazer planejamento é preencher formulários (mais ou menos sofisticados). Antes de mais nada, fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, re-significar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática. Se isto vai para um plano escrito depois, é um detalhe! (LUCKESI, 1995, p. 59).

Um dos aspectos mais enfatizados nos processos de planejamento é o trabalho de construção do conhecimento, mas como explica Luckesi (1995, p. 55) “há necessidade de considerá-lo na totalidade da escola, ou seja, nas suas relações no próprio nível *pedagógico* [...], nas suas relações com o nível *administrativo* e com o nível *comunitário* da instituição, bem como de levar em conta ainda a própria relação da escola com a *sociedade*”. (grifos do autor)

Diante dessa concepção, o pedagogo, pode partilhar e discutir criticamente com o coletivo dos educadores para construírem, a proposta de trabalho. Auxiliar no desvelamento de como o planejamento pode contribuir ao desenvolvimento de um bom trabalho, destacando seus elementos essenciais: o que vai ser trabalhado – conteúdo, como vai se trabalhado – metodologia, para que vai ser trabalhado – objetivo, e como vai se saber se os alunos estão assimilando ou não – avaliação.

O planejamento na escola seriada tem se limitado apenas em ordenar os conteúdos “numa progressão cumulativa que parte do princípio de que o conteúdo deve ser apresentado em pequenas unidades independente, numa progressão que

pretende ir do mais simples ao mais complexo, por agregação contínua de novos dados, ou seja, por somatório de partes”. (KLEIN, 2000, p. 25).

Essa prática de planejamento ainda persiste na escola organizada em ciclos, principalmente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino. Para romper com essa prática o pedagogo pode buscar alternativas para acompanhar a realização do planejamento do professor e refletirem juntos a possibilidade de mudanças na apresentação dos conteúdos.

Outro agravante que persiste, na escola organizada em ciclos, refere-se à organização dos conteúdos. Embora critique a fragmentação do conteúdo, parte do princípio de que ele deve ser apresentado em pequenas unidades independentes, numa progressão cumulativa, por somatório das partes.

O trabalho com a totalidade no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem o todo. Essas articulações constituem as noções fundamentais – os fundamentos – que explicam um dado objeto do conhecimento. Exemplifiquemos essa idéia com o ensino da língua escrita, novamente. O trabalho com o texto, enquanto unidade discursiva, permite apreender não só vasta gama de recursos envolvidos na sua produção, mas, o que é mais importante, as relações que esses recursos estabelecem entre si. (KLEIN, 2000, p. 40).

Como já foi dito anteriormente, não basta ampliar o tempo de aprendizagem dos alunos, é preciso criar formas diferenciadas para trabalhar o conteúdo, isto quer dizer, ajudá-los nesse tempo que foi ampliado. Sem criar essas condições, pode-se recair nos mesmos erros observados na organização seriada.

Compreende-se que mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, o pedagogo investiga a realidade educacional em transformação para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ele trabalha para o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

2.1.3 O pedagogo e as formas de organização do currículo e do tempo escolar

Antes mesmo do surgimento da palavra “currículo”, os educadores de todas as épocas e lugares já estavam envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo.

Como explica Silva (2004, p. 26), “o currículo clássico, humanista, vindo da Antigüidade Clássica, era herdeiro do currículo das chamadas “artes liberais”, se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música aritmética)”. Esse modelo de currículo tinha o objetivo de introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, e o domínio dessas línguas.

Os modelos curriculares contemporâneos surgem contrapondo-se ao currículo clássico humanista. O tecnocrático, segundo Silva (2004, p. 26), “destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico”. Bobbitt, proponente desse modelo de currículo, propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial, defendia que a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor.

Já outros modelos de currículo atacavam o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Esta era uma vertente, liderada por Dewey, que estava muito mais preocupada com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Dewey achava que a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. (SILVA, 2004).

Esses dois modelos de currículo não estavam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical à educação existente. Na década de 1960 é que surgem as teorias críticas do currículo e efetuam uma completa inversão nos fundamentos dos modelos de currículos tradicionais: de um lado as teorizações críticas mais gerais como, por exemplo, o ensaio de Althusser sobre a ideologia, as idéias de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução, o movimento da “nova sociologia da educação” pautado nas idéias de Michael Young, ou “movimento de reconceptualização” assim reconhecido pela literatura educacional estadunidense.

No início da década de 1970, as teorias sociais de origem européia, que faziam parte do movimento de reconceptualização: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, questionam o

modelo de currículo tradicional. Outros como: Giroux, Paul Willis e Paulo Freire que tinham a perspectiva do currículo como um campo de resistência, também desafiaram como as teorias tradicionais concebiam, principalmente a pedagogia e o currículo. Como explica Silva (2003), as teorias críticas “vão mostrar o quanto a organização curricular deve estar além da dimensão técnica e instrumental”.

No caso da fenomenologia, da hermenêutica, da autobiografia, entretanto, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano, significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva [...]. Em contraste, na crítica de inspiração marxista, desnaturalizar o mundo “natural” da pedagogia e do currículo significa submetê-lo a uma análise científica, centrada em conceitos que rompem com as categorias de senso comum com as quais, ordinariamente, vemos e compreendemos aquele mundo. (SILVA, 2004, p.38).

E ao final da década de 70, Michael Apple, reconhecido por sua crítica neomarxista:

Sustentando-se na crítica marxista à sociedade capitalista, em especial nos estudos de Raymond Williams e Antonio Gramsci, Michael Apple (1982), ressalta a íntima relação entre economia e cultura e entre economia e currículo, e denuncia que há uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo. Ressalta, no entanto, que os vínculos entre economia e educação não se consolidam de forma determinista, mas são mediados pela ação humana no processo de formação, ou seja, estes vínculos vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas. (SILVA, 2003, p. 12).

É possível afirmar que o currículo vem sendo concebido de formas diferentes em cada momento, para Silva (2004, p. 15) “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Tal compreensão remete à questão da organização do currículo na escola, que pode ser pensado para provê-la de uma organização, como diz Klein, (2000, p. 25), “que propicie aos alunos o domínio dos conceitos que, a partir das práticas humanas, são socialmente elaborados e lhes permitem compreender as coisas, os dados, os fatos e processos da realidade” ou pode propor a organização do currículo na forma de um modelo etapista, linear impossibilitando aos alunos o entendimento dos fundamentos ou princípios explicativos da realidade e incapazes de pensar e agir no mundo.

Do ponto de vista de Saviani (1984, p. 23), “é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola [...]. Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, pode-se dizer, que todo o processo de educação escolar, desde a elaboração e realização de experiências pedagógicas a serem vivenciadas na escola constituem o currículo.

Para Vasconcellos (1995, p. 56), o currículo “não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele”. Sob esta abordagem o autor toma a dialética como princípio organizativo do currículo. Privilegia a realidade como ponto de partida, ao analisá-la, percebe seus problemas e contradições, para então, organizar o currículo, a relação de temas a serem discutidos, em busca de elevar o nível de consciência a qual possibilita a compreensão e a transformação.

Tal organização de currículo ainda é um dos grandes desafios para o pedagogo. A concepção dialética do planejamento curricular esbarra na estrutura ainda burocrática, desarticulada e alienada da maioria das escolas, que segundo Vasconcellos (1995, p.58), “só encontra condições de ser concretizada em contextos nos quais a relação conhecimento-realidade não está sendo rompida na prática educacional”.

Em decorrência dos níveis de ensino se apresentar em séries, a escola organiza o currículo na forma de um modelo seriado, apresentando o conteúdo em pequenas unidades independentes, partindo do mais simples ao mais complexo, acumulando continuamente dados novos. (KLEIN, 2000).

Ao contrário disso:

A abordagem dos conteúdos numa perspectiva de totalidade. Isto quer dizer que o professor sempre trabalhará com os fundamentos de uma unidade de conteúdo, explicitando as formas particulares como esses fundamentos ou princípios aparecem na situação tomada como estudo. [...] O trabalho recorrente com os fundamentos do conteúdo vai ao mesmo tempo permitir que alguns avancem mais e que outros tenham o tempo necessário para aprender. (KLEIN, 2000, p. 57).

Compreende-se que o mesmo ocorre nas escolas organizadas em ciclos e que somente será efetivado um ensino de qualidade, se forem desencadeadas ações educacionais referentes à reorientação curricular, ao lado de outras iniciativas.

Várias são as propostas de reorganização curricular, apresentadas nas escolas organizadas em ciclos, no Brasil. Entretanto, segundo Barreto e Souza (2004), os ciclos como uma forma de organização da escola e de desenvolvimento do currículo sob uma perspectiva democrática e inclusiva estão em vias de ser construídos.

Freitas (2004) discute sobre as novas práticas curriculares que surgem com os ciclos, que ora estão baseadas na transversalidade de temas, ora em uma forma mais elaborada como complexos temáticos que orientam a ação de coletivos de professores.

Além disso, observa-se o renascimento do método de estudo por projetos e à ampliação dos tempos coletivos de planejamento e gestão, porém é preciso que o pedagogo alerte os profissionais da escola para que não haja uma diluição do papel instrutivo da escola. Freitas (2004, p. 26) destaca que “o recurso a novas práticas curriculares não pode significar a diluição da aprendizagem dos conteúdos escolares”, para tanto o pedagogo junto aos professores deve tomar cuidado para não assumir como norma uma referência cultural local que impossibilite os estudantes de elevarem-se criticamente sobre essa referência.

Substituir ou desviar o trabalho com o conhecimento científico por temas geradores, projetos ou teoria de sistemas acarreta no esvaziamento da função da escola. É uma mudança de paradigma e a falência das grandes narrativas que substitui o antigo conceito de totalidade pela defesa de um conhecimento parcial e relativo.

Alguns defensores dessa perspectiva alegam que os conhecimentos advindos das ciências não atende aos interesses da população por seu caráter elitista e isso justifica a necessidade de “inversão” de valores e conteúdos a serem ministrados pela escola, com ênfase, nos vários conhecimentos das chamadas “competências”, supervalorizando o subjetivo e os sentimentos humanos. (JACOMELI, 2008)

Em várias políticas de ciclos as diretrizes curriculares negligenciam o trabalho a partir dos conceitos e eliminam a possibilidade de apreensão da totalidade histórica e que o conhecimento desta totalidade seja construída, não há garantia de uma “ajuda apropriada” para o aluno, e o caminho que seguem vai justamente ao contrário dessa premissa. É realizada uma formação flexibilizada e

rápida para os professores, abarrotam-se alunos nas salas de aula ou o que é pior, controla-se as escolas com rankings de qualidade. (FREITAS, 2004).

Pode-se dizer, que a maioria das políticas educacionais brasileiras não têm dado conta de criar “formas apropriadas” para atender a diversificação de ritmo dos alunos (tanto psicológico como sociológico).

Das propostas estudadas, observou-se que a proposta da Escola Plural, quando implementada, estava pautada na idéia de criar formas apropriadas para os alunos, pois teve como intuito realizar mudanças profundas na cultura escolar e na redefinição de aspectos significativos da sua estrutura e funcionamento. Flexibilizou os espaços e os tempos escolares na busca de permitir novas formas de organização e favorecer o desenvolvimento de experiências formadoras. Criou a experiência com salas ambiente, módulos, aulas geminadas, novos critérios de agrupamento, horários mais flexíveis, integração extra-turno, provas interdisciplinares, classes de aceleração, turmas de recuperação, turmas intermediárias, períodos para reuniões e outras.

Quanto à nova proposta curricular, apresentou algumas características que podem servir de base para se pensar um ensino de qualidade: os alunos são organizados por idade, dos seis aos quatorze anos, são três ciclos de três anos cada, os quais têm como referência as fases de desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência). Não há reprovação, sendo previstas alternativas para apoiar os alunos que apresentarem dificuldades específicas em sua trajetória escolar, tais como laboratórios de aprendizagem, professores itinerantes e sala de integração e recursos. Além de outras condições necessárias a reorganização curricular, como espaço/tempo para o trabalho coletivo na escola, formação permanente dos profissionais da educação, supervisão pedagógica às escolas e envolvimento de alunos, famílias e funcionários na discussão do currículo. (BARRETO e SOUZA, 2004).

Todavia, não se encontram estudos e pesquisas que tratem sobre os resultados e a apreciação do impacto da sua contribuição sobre a qualidade do ensino, da experiência desenvolvida em Porto Alegre, o que dificulta afirmar se este seria realmente o caminho a ser seguido para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Mas, serve de exemplo para as possíveis mudanças que podem ocorrer no âmbito escolar na busca de um ensino de qualidade.

Mas, o que agrava a efetivação de um currículo emancipatório nas escolas refere-se a proposta da nova abordagem educacional, denominada de pedagogia rizomática, que é considerada por autores pós-modernos como um desafio de pensar algumas questões educacionais a partir de motivos deleuzianos. Proposta pós-estruturalista que faz parte do movimento pós-moderno. Segundo Lins (2005, p.1230) o conteúdo desta pedagogia:

“no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se sabores porque permitem às inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução”.

Pode-se dizer que esta concepção pedagógica pauta-se no romantismo das possibilidades, incapaz de realizar análise consistente do que é necessário para mudar em toda a esfera da educação.

O currículo pautado nesta concepção, desenvolve nos alunos novas formas de disciplinamento, à conformação de novas subjetividades, flexíveis, polivalentes e permanentemente educáveis.

Na organização em ciclos, o modelo disciplinar geralmente é substituído pela organização em áreas do conhecimento mais amplas ou outras alternativas... em geral, são propostas formas de integração curricular ou metodologias de ensino específicas (por exemplo, projetos de trabalho, temas geradores, complexos temáticos entre outras). (MAINARDES, ///)

Outra situação levantada por Mainardes (...) diz respeito as políticas curriculares nos ciclos, que de modo geral é progressista, no entanto “são políticas tomadas mais como elementos de retórica do que propriamente como um compromisso claro e consciente com a transformação do sistema educacional”.

Algumas redes de ensino no que diz respeito as propostas curriculares, apresentam uma mudança na retórica, mas com o interesse de aumentar o Ideb e o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais.

Já outras redes públicas, realizam processos de mercantilização e privatização por meio de aquisição de materiais didáticos de grupos privados, que segundo Mainardes (???) podem levar (ou não) à reprodução de práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes

Revista e-curriculum São Paulo, v7 n.1 Abril/2011
<http://revistas.pusp.br/index.php/curriculum>.

A avaliação é outro elemento que permeia toda a reorganização do tempo escolar e que pode interferir na construção de um ensino efetivo de qualidade.

2.1.4 Avaliação: uma ferramenta necessária ao trabalho do pedagogo na organização do tempo na escola

A avaliação faz parte do modo de agir do ser humano, subsidia a tomada de decisões em suas vidas. Luckesi (1995, p. 69) entende a avaliação “como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. São variáveis que, segundo o autor, devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra o seu papel.

Primeiro é preciso conhecer o objeto, para depois expressar uma qualidade a ele e tomar uma decisão. A tomada de decisão garante o que “queremos, continuar na situação em que se está, introduzir modificações para que este objeto ou situação se modifique para melhor, ou suprimir a situação ou o objeto”. (LUCKESI, 1995, p. 71).

Segundo Luckesi (1995), no caso da avaliação escolar, essas três variáveis também se fazem necessárias. Para ele, as condutas dos alunos referem-se aos dados relevantes que o professor deve considerar e o juízo de qualidade será atribuído a essas condutas aprendidas e manifestadas. A tomada de decisão implica definir uma posição, quer dizer, “se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo”. (LUCKESI, 1995, p. 71). É notório que, essas três variáveis não servem de base a grande maioria das práticas avaliativas. Bem por isso, o pedagogo precisa dominar como ocorre o ato de avaliar, com o intuito de subsidiar os professores no desenvolvimento de uma avaliação consistente que sirva realmente ao processo de ensino.

A avaliação escolar tem suas especificidades, que precisam ser conhecidas por todos os envolvidos nesse processo. É importante saber o quê avaliar em educação.

Para que avaliação na educação se dê de forma mais consistente, é necessário levar em conta todos os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de verificar se eles se encontram o mais perfeitamente possível adequados para a consecução dos objetivos propostos e, dada essa verificação tomarem-se as decisões no sentido de conservá-los ou modificá-los. (KLEIN, 2000, p. 55).

É fundamental levar em conta a relação existente entre o ato de planejar e de avaliar.

O planejamento dimensiona o que fazer, a avaliação subsidia esse fazer, porque respalda novas decisões. Pode-se dizer que a avaliação permite acompanhar e criticar o percurso da ação, além de servir a tomada de decisão, de permanecer, avançar ou alterar esse percurso.

A avaliação perpassa todo o processo pedagógico, o ato de planejar, de executar, de retomar ou de avançar, “se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção”. (LUCKESI, 1995, p. 118).

Todo o processo pedagógico escolar está permeado pela avaliação que se faz opção: o ato de planejar, a prática pedagógica. Sendo o pedagogo aquele que compreende a natureza do trabalho coletivo da escola, e da prática avaliativa, cabe organizá-la para que sirva às decisões pedagógicas na escola.

Porém, o pedagogo pode acompanhar como vem ocorrendo a prática da avaliação nas escolas. Os professores dificilmente definem o padrão de qualidade que espera de seus alunos, após sua aprendizagem, o que pode acarretar em uma variabilidade e arbitrariedade de julgamento, que geralmente ocorre conforme o estado de humor de quem faz o julgamento. Tornam a prática da avaliação arbitrária e anti-democrática, pois julgam os alunos ao bel-prazer, dificultando o crescimento dos educandos por meio de um processo de autocompreensão. (LUCKESI, 1995).

Outras vezes, a avaliação é praticada arbitrariamente e serve apenas para controlar os alunos, como castigo de condutas sociais, como prêmio para uns e castigo para outros. (LUCKESI, 1995).

Ao contrário dessa prática, os professores precisam tomar dados relevantes aos objetivos que propuseram, evitando o arbítrio momentâneo. Por exemplo, ao avaliar a compreensão de melodia musical, não devem pedir aos alunos que dancem, ao avaliar conhecimentos de gramática, não se pode exigir-lhes conhecimentos de história universal.

Outro agravante, relacionado a avaliação diz respeito ao modelo de avaliação que mais ocorre na escola, o classificatório, no qual aplicam-se provas apenas para aprovar ou reprovar o aluno, dificilmente preocupa-se em avaliar o processo de conhecimento.(KLEIN, 2000).

Ao contrário disso, a avaliação deve ter uma finalidade diagnóstica que, “deve proporcionar elementos para identificar os problemas que estão inviabilizando ou dificultando a consecução dos objetivos, com vistas à proposição e realização de ações capazes de corrigir ou eliminar tais problemas”. (KLEIN, 2000, p. 53).

É primordial que os processos de avaliação sejam repensados e investigados pelo coletivo da escola. Para tanto, é interessante que o pedagogo fortaleça o grupo para que essa investigação se efetive num trabalho colaborativo. Na busca da compreensão da avaliação como um instrumento que possibilita o redimensionamento da direção das ações na escola.

A avaliação que predomina nas escolas não vem atendendo aos seus objetivos. Avalia-se por etapas e por blocos de conteúdos, que são trabalhados durante a série em que o aluno se encontra. Desconsidera-se o percurso do aluno, avaliando apenas o produto final do processo. Ao fazer isto, a escola deixa de considerar os avanços que o aluno apresentou no decorrer do processo e, muitas vezes reprova esse aluno, sujeitando-o a voltar ao ponto inicial. (KLEIN, 2000).

As características do encaminhamento dos processos pedagógicos da escola obedecem a uma articulação muito coerente, porque têm uma mesma base. Estão, assim, intimamente articulados entre si, a fragmentação dos conteúdos, sua organização etapista, o modelo de ensino centrado na memorização, o modelo de avaliação e a organização da progressão escolar na forma de séries ou ciclos. (KLEIN, 2000, p.32).

São organizações da progressão escolar, decorrentes das transformações nos fundamentos da sociedade feudal. O desenvolvimento do mercantilismo e depois o advento do capitalismo reorganizaram o trabalho promovendo a passagem

do artesanato à manufatura, e depois à indústria. Inserida nesse contexto a educação também foi revolucionada.

Na sociedade feudal, a educação formal era destinada a um grupo pequeno da sociedade, o que permitia a existência de educadores suficiente para atender os alunos. Nesse momento o professor atuava como mestre e o aluno como artesão. Entretanto, quando a burguesia, a classe em ascensão, reivindica educação para todos, a escola passa a ter que atender um número muito maior de alunos, exigindo-se mais educadores. (KLEIN, 2000).

Como essa demanda decorria das mudanças no processo produtivo, o ensino vai ser regido pela mesma lógica, reorganizando-se para dar conta de atender aos ditames dessa nova ordem, ocasião em que surge a necessidade de ordenar de organizar por etapas o processo de ensino. (KLEIN, 2000).

A avaliação segue essa mesma ordenação, avalia-se desconsiderando o ritmo de aprendizagem dos alunos, principalmente àqueles que apresentam um ritmo mais lento de aprendizagem e que são condenados à reprovação por não apresentarem ao término do período o resultado final desejado. (KLEIN, 2000).

Neste contexto, compreende-se que o pedagogo pode contribuir na formação dos homens e organize o trabalho pedagógico da escola de maneira que possibilite acesso à cultura e desenvolva um trabalho intelectual, no sentido que lhe dá Gramsci, de intelectual, o dirigente de alguém que tem a capacidade de ser organizador. É o profissional que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural na escola.

Isto significa que, a atuação do pedagogo é fundamental para romper com a prática avaliativa excludente e seletiva e para cuidar que a escola cumpra o seu papel fundamental de difundir o conhecimento. Para tanto, pode propor alternativas ao grupo de professores, levando-os a reflexão sobre essa prática, tomando as questões teóricas que lhe possibilitem uma outra forma de avaliar, uma avaliação processual, coerente com uma prática pedagógica de igual caráter. (KLEIN, 2000).

O modelo etapista de educação escolar, na forma de distribuição em séries ou ciclos, desconsidera as diferenças e ritmos individuais de aprendizagem, para Klein (2000, p. 36), “os conteúdos são desenvolvidos em etapas sucessivas pré-definidas, num tempo pré-determinado e idêntico para toda a classe”, o mesmo ocorre com as avaliações da aprendizagem dos alunos.

Cabe ao pedagogo articular uma ação reordenadora desse processo, apresentando aos professores a possibilidade de uma outra forma de avaliar. Como propõe a autora, que implica a observação dos seguintes pressupostos:

que sejam levados em consideração os diversos níveis de complexidade que um mesmo conteúdo contém; que a avaliação aconteça corriqueiramente e não em momentos exclusivos, que se dê a partir das produções cotidianas dos alunos, com a definição clara dos objetivos da escola, dos objetivos da avaliação e dos conteúdos da avaliação [...] e a necessidade de tomada de decisões pertinentes e promoção de ações concretas de reordenação das condições de execução do processo pedagógico. (KLEIN, 2000, p. 54).

O trabalho do pedagogo será o de organizar a prática avaliativa na escola, levando os professores a compreenderem como é importante respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos, mas mostrar que, ao avaliar as produções cotidianas dos alunos, poderão acompanhar o processo de aquisição dos conhecimentos realizado por eles, e que aprendem em momentos diferentes um dos outros.

O fato de a escola organizar-se em séries não justifica a adoção de um modelo de ordenação etapista no processo de ensinar e de avaliar. É preciso romper esse paradigma e o profissional capaz dessa façanha é o pedagogo. Como explica Anastasiou (2006, p. 69), “lógica presente na escola, dividida em séries, e estas, entre diferentes professores torna o resultado da avaliação essencial para a manutenção da seriação”.

É de suma importância avaliar as produções dos alunos para detectar o nível de aquisição de determinados fundamentos ou conceitos, bem como os tipos de dificuldades mais comuns. No entanto, esse acompanhamento da elaboração dos alunos, de como utilizam os conhecimentos novos apreendidos na explicação dos fenômenos da prática social, deve ser tomado como referência para a organização do ensino.

É preciso que a escola desenvolva processos periódicos de avaliação dos seguintes aspectos: a instituição escolar; condições da estrutura física da escola; os recursos materiais; os recursos pedagógicos; o quadro de profissionais da escola; as condições de trabalho dos profissionais; os serviços oferecidos pela escola (merenda, material escolar, assistência em saúde, etc.); a inserção da escola na comunidade; a adequação do regimento escolar e dos regulamentos; o currículo (quanto aos programas; disciplinas; conteúdos; processos; métodos e estratégias de ensino); a atuação do professor; os resultados obtidos pelos alunos e manifestos nas suas produções; e, inclusive o próprio modelo de avaliação. (KLEIN, 2000, p. 55).

Os aspectos destacados pela autora garantem o desenvolvimento da prática pedagógica – e, portanto, o resultado que os alunos terão. Contudo, Klein (2000, p. 55) defende que “ao avaliar a produção do aluno, elas também devem ser consideradas”.

Além disso, a avaliação incide sobre os aspectos globais do processo educativo, não abarca apenas às questões do processo ensino aprendizagem, mas também as que se referem à atuação do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Compreende-se que ao se repensar a avaliação na organização em ciclos, o pedagogo junto ao grupo de professores podem buscar uma outra concepção de avaliação da escola e do professor, que permita colocar em prática um processo democrático de avaliação institucional da escola ancorado no seu projeto político pedagógico e principalmente considere a totalidade do processo educativo, quer dizer, considere todos os seus elementos constitutivos.

Nesta seção abordou-se a especificidade do trabalho do pedagogo, analisando seus elementos constitutivos: gestão, planejamento escolar, currículo e avaliação em relação com a organização do tempo na escola.

Na seção a seguir faz-se uma análise dos efeitos da implantação dos ciclos sobre a organização do trabalho pedagógico escolar e implicações para o trabalho do pedagogo.

3 EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DO PEDAGOGO

A partir das análises efetuadas neste trabalho, evidencia-se que sem o devido tempo, 103 escolas se reorganizaram e formalizaram a implantação dos ciclos de aprendizagem, apresentando à SME, na forma de Plano de ação os procedimentos administrativo-pedagógicos e os recursos que julgavam necessário para a efetivação do processo, que se deu oficialmente em 16 de abril de 1999, conforme cronograma de implantação da SME.

Sobre este “processo” de implantação, na pesquisa exploratória realizada, os pedagogos, relataram que “na escola que trabalham, houve resistência e críticas à nova organização”. Pode-se dizer, a partir deste relato que a escola apresentava uma cultura escolar que diferia do pensamento dos que elaboraram as propostas e podiam aceitá-las com algumas alterações, adaptá-las, rejeitá-las ou até mesmo substituí-las. Neste caso, os profissionais não apenas resistiram como se posicionaram contrários.

É interessante destacar que a SME apresentou os ciclos de aprendizagem, para acabar com a reprovação do modelo seriado, alegando que os ciclos possibilitariam respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e oportunizariam a recuperação de conteúdos aos alunos que apresentavam dificuldades.

Foi desta maneira que as séries anuais foram abolidas constituindo os Ciclos de Aprendizagem.

No entanto, a partir da pesquisa exploratória realizada com pedagogos, foi possível constatar que ao implantar a organização dos Ciclos de Aprendizagem, a SME desconsiderou a inconsistência teórica que os profissionais das escolas apresentavam sobre as formas de organizar o tempo e a pouca compreensão que tinham sobre as diferenças existentes entre as propostas de ciclos de formação e de aprendizagem. É possível afirmar que estas são algumas das situações que interferiram e ocasionaram manifestações de resistências à nova organização escolar.

Considera-se que a implantação dos ciclos ocasionou algumas mudanças na organização e funcionamento de cada um dos elementos que compõem o trabalho

pedagógico escolar e alguns professores não ficaram engessados e encontraram formas para que seus alunos aprendessem. Mas, foi possível constatar que ocorreram poucas alterações no processo escolar, que poderiam permitir maiores possibilidades de aprendizado. Partindo disso, apresenta-se a seguir a análise das interferências e implicações sobre o trabalho do pedagogo, tendo para referência a pesquisa empírica realizada junto às escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba, primeiramente com a realização de uma pesquisa exploratória que possibilitou a escolha de duas escolas para a realização das entrevistas com as pedagogas.

3.1 GESTÃO NA ORGANIZAÇÃO EM CICLOS: POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO FORMALISMO E AUTORITARISMO

As escolas estão enfrentando tempos difíceis, no que diz respeito à gestão escolar. Compreende-se que isso decorre do formalismo que tem caracterizado os mecanismos de ação coletiva na escola. Formalismo que se constituiu a partir dos condicionamentos ideológicos, institucionais, politicossociais e materiais da participação da comunidade na gestão escolar. Por exemplo, mesmo o princípio de gestão democrática sendo garantido no texto constitucional e mantido na Lei De Diretrizes e Bases – nº 9394/96, raramente se efetiva como prática escolar, na grande maioria das vezes as decisões são tomadas de forma autoritária.

São aspectos que trazem à tona como as representações dos sujeitos podem ou não interferir na sua prática e na participação ou não do processo de tomada de decisões.

Compreende-se que o Conselho Escolar é um órgão colegiado, núcleo de pressão e resistência, da escola.

3.1.1 Conselhos Escolares

Nos estudos realizados, constatou-se que a implementação dos Conselhos Escolares – C. E., pouco tem contribuído à democratização da gestão escolar.

Tanto nas escolas seriadas como cicladas, os C.E. tem assumido apenas as tarefas de manutenção do ensino público, de responsabilidade do governo e tem se efetivado de forma hierárquica na distribuição da autoridade.

O depoimento de uma pedagoga entrevistada coloca com clareza como o C.E. continua funcionando da mesma maneira que funcionava na escola seriada. “As informações são conturbadas, truculentas e dificilmente há participação de todos os membros nas reuniões. Participo das reuniões, mas não há tempo hábil para conversar com as outras pedagogas e acabo decidindo pelas demais, não há decisão do segmento é mais individual. O C.E. não cumpre seu papel de democratizar as decisões, serve para resolver situações imediatas e pontuais e para responder a cobranças da mantenedora.”

Este depoimento aponta uma questão primeira, a de que o C. E. existe formalmente e realiza algumas ações quando necessário. Outra questão que se observa que os que dele participam desconsideram ou desconhecem o C. E. como um órgão capaz de democratizar as relações de poder e que pode permitir a construção da gestão democrática a partir da diversidade, do conflito, da divergência. Entretanto, esse mesmo depoimento mostra que o C.E. tem servido apenas para seguir os ditames da mantenedora e estabelecer uma relação artificial, não-efetiva, constituindo-se assim, um círculo vicioso.

Para romper com este círculo vicioso, compreende-se que podem existir discussões e ações coletivas no âmbito do Conselho Escolar, dentre elas, as relacionadas à organização do tempo. Primeiramente, no sentido de buscar a compreensão de como e porque a escola contemporânea organiza o tempo, em ciclo ou série, e quais as possibilidades de superar as dificuldades encontradas nestes tipos de organização. E também para compreender o que muda ou não muda ao se alterar o tempo da escola, buscando evitar distorções a estas propostas e a adoção de novas formas de exclusão. E principalmente para que sejam tomadas decisões no sentido de avançar as práticas atuais.

Outro depoimento das pedagogas entrevistadas exemplifica como se efetiva esta questão na escola: “as relações democráticas no interior da escola independem da organização do tempo. Além do que, há uma autonomia relativa em relação às

decisões, devido ao direcionamento da mantenedora para realização do que é proposto.”

As pedagogas expressam lucidamente que a democratização da gestão escolar está longe de se efetivar plenamente e que há um caminho a ser percorrido para que o Conselho Escolar possa trazer as alterações no próprio significado no que a escola vivencia e proporcione entendê-la como um espaço informativo, educativo e organizativo.

A questão, entretanto é bastante complexa, já que a gestão democrática vai além da simples participação e a gestão colegiada depende do funcionamento efetivo do Conselho Escolar enquanto órgão máximo da direção, com, sentido organizador e deliberativo.

O Conselho de Classe é outro espaço de democratização da escola, mas conforme estudos realizados pode-se afirmar que está entre as práticas escolares que camuflam os mecanismos de controle e exclusão social e de poder vigentes na sociedade. (CRUZ, 1995).

3.1.2 Conselho de Classe

Dentre os órgãos decisórios da escola, o Conselho de Classe, constitui-se como um espaço contraditório, do que é e do que deveria ser, do que tem desenvolvido e do que poderia desenvolver, de suas limitações e suas possibilidades. (Dalben, 1995).

Geralmente os Conselhos de Classe têm sido realizados apenas para cumprirem rituais cristalizados na cultura escolar, os profissionais da escola mais parecem um conjunto de seres atomizados e desprovidos de emulação coletiva.

Cada professor encaminha-se para o conselho com suas análises prontas, com o seu ponto de vista sobre o aluno já delineado, e mesmo diante das análises comparativas com os demais colegas não consegue ver-se como fazendo parte de um todo. As posições de uns não são retomadas por outros que não as aprofundam nem transforma em propostas concretas. (DALBEN, 1995. p. 151).

As pedagogas entrevistadas exemplificam esta questão ao relatar que “quando a escola ainda era organizada em série o Conselho de Classe era realizado no final do processo, servia apenas para ficar sabendo se o aluno não estava acompanhando, com a intenção de reprová-lo ou não. Não se fazia intervenção durante o processo, apenas no final do ano com a recuperação terapêutica. Não se realizava acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, apenas buscava-se o resultado, desconsiderando as condições do aluno.”

Este depoimento expõe a forma burocrática de atuação dos conselhos, que busca apenas suportar os entraves estruturais da organização. O Conselho de Classe organizado assim, raramente consegue verificar se os objetivos, processos, conteúdos, a proposta pedagógica se efetivam, apenas desenvolve uma relação conflituosa que desagrade aqueles que dele participam.

O Conselho de Classe faz parte do processo de avaliação, mas ao realizá-lo é muito comum serem desconsiderados os processos de avaliação adotados na escola. Isso ocorre tanto no regime seriado, no qual a avaliação tem servido apenas para classificar os alunos, como no regime ciclado que apenas trocou a avaliação formal pela valorização da avaliação informal de caráter hierarquizador e excludente – que se efetiva sem precisar excluir fisicamente o aluno da escola. Assim se efetiva “o processo de trabalho do Conselho de Classe: frio e mecânico, vazio, constituído por discursos que não se integram, por falas que não se complementam ou mesmo se distorcem.” (DALBEN, 1995. p. 158).

As discussões podem proporcionar a ruptura desses paradigmas que têm determinado os processos de avaliação na escola. Nesse sentido, o pedagogo como articulador e organizador do Conselho de Classe, pode, buscar realizar reflexões que proporcionem a compreensão de todos os envolvidos para que considerem os avanços do aluno ao longo do processo, além de apresentar propostas de trabalho que possam garantir a efetiva aprendizagem dos alunos.

Entretanto, a relação que se estabelece entre professores e pedagogos na realização do Conselho de Classe, geralmente, é conflituosa caracterizando-se como uma luta pelo poder e dicotomia da teoria e da prática. Os pedagogos assumem apenas uma função de coordenação e o professor protege o seu conteúdo como se fosse propriedade privada, é uma relação em que não existe um diálogo efetivo. As propostas de trabalho ficam presas em questões que não permitem o envolvimento orgânico entre pedagogos e docentes. (DALBEN, 1995).

O pedagogo organiza os lugares da turma ou mesmo a listagem de alunos-problema com os quais deverá trabalhar sozinho, ou mesmo percebendo que a avaliação de uma professora precisa ser refeita, não aprofunda a discussão. O grupo de professores também não se manifesta, não apresenta a sua opinião pessoal, as questões se mantêm, o desagrado persiste e a situação de diálogo fica cada vez mais difícil. (DALBEN, 1995).

Pode-se dizer, que esta é uma situação comum nas escolas cicladas de Curitiba, o relato das pedagogas entrevistadas, coloca com clareza como este processo se desenvolve: “realizamos o Conselho de Classe trimestralmente, fazemos pré-conselho com o professor da turma e no conselho levantamos com os demais professores que atuam com a turma, os alunos que apresentam dificuldade e sobre o rendimento da turma em geral. Levantamos as dificuldades dos alunos e o que pode estar impedindo seu avanço, mas não realizamos retomadas do trabalho pedagógico. Entendemos que como o tempo é maior é possível intervir com o apoio pedagógico ou com o apoio da co-regente.”

O Conselho de Classe é um processo complexo que está ligado às necessidades da escola, à sua organização. Mas, se os sujeitos envolvidos não tem clareza destas necessidades e não realizam análises sobre, restringem sua atuação e o desempenho de seus papéis e atribuições. (DALBEN, 1995).

Outro elemento que possibilita as tomadas de decisões no cotidiano da escola, é o planejamento. Apresenta-se a seguir como a organização em ciclos interferiu na realização do planejamento escolar.

3.2 O PLANEJAMENTO ESCOLAR E A REORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES

Geralmente, ao se falar em planejar, se pensa em como fazer e com que fazer, raramente questiona-se sobre o que fazer e para que fazer ou para quem estamos fazendo.

Partindo disso, pode-se dizer que o planejamento pode desenvolver-se em dois níveis: o político e o operacional. O político é o planejamento do “para quem”, do “para quê”, incluindo o “o quê” trata dos fins, serve à transformação. Já o

operacional é o planejamento do “como” e do “com quê”, trata dos meios, serve à manutenção. (GANDIN, 1994).

É a partir do Projeto Político Pedagógico que se realiza o planejamento escolar, o qual possibilita conhecer a população que frequenta a escola pública e expressa o compromisso ético-profissional de seus educadores frente aos seus objetivos, aos conteúdos e as práticas avaliativas.

3.2.1 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico permite planejar uma escola, elaborar, executar e avaliar o processo todo.

Na fase de elaboração pressupõe-se a realização de um levantamento e análise dos dados, a realização de um diagnóstico, denominado Marco Situacional. Neste momento identifica-se as dificuldades e os problemas que atrapalham os avanços na escola.

Por exemplo, na escola seriada, existem muitas dificuldades a serem levantadas como as relativas à falta de adequação do tempo institucional ao tempo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; a rigidez do currículo, pensado como um programa a ser cumprido pelos alunos; a fragmentação no trabalho com os conteúdos, a avaliação realizada de forma seletiva, quantitativa e classificatória, o alto índice de repetência e evasão.

Na escola ciclada, também existem dificuldades a serem levantadas como as relativas à queda de desempenho dos alunos do ensino fundamental ao chegarem na 2 etapa do ciclo II (4 série); nas novas formas de exclusão legitimadas pelos procedimentos de avaliação que corresponde a determinadas funções de hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros); o número de alunos atendidos aumenta, mas os problemas de aprendizagem continuam, mascaramento do problema da repetência no País, na “exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real)”. (FREITAS, 2004).

Uma pedagoga entrevistada exemplifica algumas destas questões ao relatar que “houve a participação do coletivo na elaboração do P.P.P. mas, apenas na caracterização da escola: professores, pais e funcionários responderam questionário e foi realizada discussão com os professores sobre a forma de organização curricular”.

Esse depoimento mostra que o coletivo da escola não tem conseguido organizar-se para refletir sobre os problemas que interferem nos avanços da escola e que ainda é pequena a participação da comunidade escolar no processo de planejamento da escola.

Em relação à segunda fase do P.P.P., o Marco Conceitual/Doutrinal, no qual se faz a opção teórica, que servirá de base teórica para se pensar qual a sociedade que se quer, que pessoa humana quer formar, que educação se pretende desenvolver, que escola se quer alcançar.

A grande maioria das escolas seriadas adota os fundamentos teórico-metodológicos, no seu P.P.P., tendo como base uma concepção positivista de educação: os conteúdos são desenvolvidos de forma fragmentada e distante da realidade do aluno, em etapas sucessivas pré-definidas, num tempo pré-determinado e idêntico para todos os alunos, em classes numerosas e a partir de um pretenso “aluno-padrão”.

Já nas propostas teóricas de algumas escolas cicladas, como a Escola Cidadã, os educadores buscam novas configurações e adoção de uma concepção mais diferenciada, ao fazerem suas opções teóricas. Tem como intuito garantir a permanência e o aprendizado dos estudantes na escola, para tanto propõe alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procuram ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola, baseando-se na visão de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e concebem a sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação. No entanto, é possível constatar que isto não ocorre nas escolas municipais de Curitiba pesquisadas. Segundo relato de uma pedagoga entrevistada, “não foi possível adotar uma concepção teórica avançada e mais progressista para a escola, em decorrência da falta de unidade teórica existente nas Diretrizes Curriculares Municipais, documento que norteia o trabalho das escolas.”

Quanto à terceira fase do P.P.P., o Marco Operacional, momento em que se delimitam as grandes linhas de ação tanto as escolas seriadas como as cicladas podem delimitar o que será feito para diminuir a distância entre o que se tem com o que se deseja ter, explicitando em grandes linhas de ação, a programação, do P.P.P., da Proposta Pedagógica, do Plano de Ação da Escola e do Plano de Trabalho Docente. É nesse momento que o pedagogo, junto com os demais profissionais da escola poderá tratar a questão da organização do tempo, no P.P.P., buscando o entendimento de que não basta criticar a escola seriada, é preciso abordar com todo rigor necessário a lógica que determina os inconvenientes da organização por séries. (KLEIN, 2000).

Porém, é possível observar que dificilmente são delimitadas estas grandes linhas de ação, pois segundo relato das pedagogas entrevistadas, “o P.P.P. deveria ser construído no coletivo, para traçar as ações da escola, mas, não há tempo viável para reunir a comunidade escolar em geral. Primeiramente, porque a mantenedora estabelece um prazo curto e depois porque as reuniões para discussões acontecem fora do horário.”

Essas situações comprometem, mas não impedem que o pedagogo busque veicular e fornecer as condições de realização do Projeto Político Pedagógico em curso e fundar-se nas situações concretas, articular a organização coletiva na busca de alternativas que relacione a educação aos demais processos de desenvolvimento e efetivação de relações sociais realmente democráticas. (KUENZER apud SCHEIBE, 2004).

O planejamento de Ensino-Aprendizagem, dentre outros, também pode vir a contribuir à organização da coletividade e a construção do conhecimento, nas unidades escolares.

3.2.2 Planejamento escolar e a reorganização dos tempos escolares

O planejamento consiste no processo de explicar a realidade desejada e de construir (transformar) a realidade existente na busca daquela realidade desejada. (GANDIN, 1994).

Em outras palavras, pode-se dizer que temos uma situação em que há esperança e problemas e a partir desta situação é que será realizado o planejamento.

No caso do planejamento do Ensino-aprendizagem, esta situação está explicitada no Projeto Político Pedagógico da escola, o qual propicia condições para o melhor trabalho do professor em sala de aula.

No entanto, o planejamento na escola seriada tem se limitado apenas em ordenar os conteúdos “numa progressão cumulativa que parte do princípio de que o conteúdo deve ser apresentado em pequenas unidades independente, numa progressão que pretende ir do mais simples ao mais complexo, por agregação contínua de novos dados, ou seja, por somatório de partes”. (KLEIN, 2000, p. 25).

Situação que pode ser comprovada, quando as pedagogas entrevistadas, relatam que “quando a escola era organizada em série a orientadora pegava o aluno no colo e apenas resolvia problemas de comportamento, não realizava intervenções no pedagógico e a supervisora, realizava um trabalho burocrático para cumprir datas estabelecidas pela mantenedora e também não realizava acompanhamento do trabalho pedagógico.”

Percebe-se neste contexto, que os pedagogos apresentavam-se sobrecarregados, ocupavam todo o tempo “apagando incêndios” aqui e ali, sem que pudessem atender as reais questões. Um processo complexo ligado às necessidades da escola, à sua organização, no qual uns esperam dos outros, certas competências para solucionar os problemas postos pela prática. “O pedagogo espera que o professor dê conta de seu espaço de sala de aula, e os professores esperam que os pedagogos dêem conta das questões do espaço não-docente, inclusive das ligadas às questões sociais amplas, como por exemplo, os problemas familiares sócio-culturais dos alunos.” (DALBEN, 1995, p. 155).

Os anos passam, são produzidos novos conhecimentos, os discursos alteram-se e trazem novos argumentos e justificativas para o trabalho da escola, mas as práticas continuam acontecendo embasadas na relação dicotômica, não há interferência do pedagogo na elaboração e acompanhamento do planejamento do ensino-aprendizagem e os professores continuam perpetuando suas práticas conservadoras.

Outra questão interessante observada que as pedagogas entrevistadas relatam que “depois da escola ter sido ciclada, no início de cada ano conseguiam

realizar o acompanhamento do planejamento dos professores. Mas, com a cobrança da mantenedora na realização de trabalhos burocráticos, como: triagem de alunos, encaminhamentos à unidade de saúde, preenchimento de fichas e relatórios para Conselho Tutelar e para auxílio vale-transporte, inviabilizam o acompanhamento deste planejamento”.

Diante deste depoimento, pode-se afirmar que a implantação dos ciclos acarretou na intensificação e precarização do trabalho das pedagogas e conseqüentemente o impedimento da realização de sua função, de organizar o trabalho pedagógico escolar.

Para romper com a prática de planejamento que ainda persiste na escola organizada em ciclos, principalmente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, o pedagogo, pode buscar alternativas para acompanhar a realização do planejamento do professor e refletirem juntos a possibilidade de mudanças na apresentação dos conteúdos.

Isto porque o trabalho do pedagogo consiste em:

compreender os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem, os agentes de formação (inclusive a escola e o professor), as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino), o saber como objeto de transmissão/assimilação, o contexto sócio-institucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem. (LIBÂNEO, 2001, p. 161).

O pedagogo é o profissional da educação que articula o desenvolvimento de uma razão crítica, da emancipação, da autonomia, da liberdade intelectual e política, que são objetivadas em uma atividade cultural humana prévia, expressa em conhecimentos, modos de ação e numa prática educativa válida para todos os homens, com base nas objetivações históricas da humanidade. (LIBÂNEO, 2001).

Percebe-se, no entanto, a partir dos depoimentos das pedagogas das escolas pesquisadas, que elas não estão conseguindo desenvolver seu trabalho de forma plena. Conforme relato de uma pedagoga entrevistada, “não há uma intervenção sistemática na realização do planejamento do professor que acaba definindo sozinho o encaminhamento metodológico e avaliação que irá adotar”.

Como foi discutido anteriormente, são vários os fatores que impedem a realização plena deste trabalho, dentre eles, a cobrança da mantenedora na

realização de trabalhos burocráticos (triagem de alunos, encaminhamentos à Unidade de saúde, relatórios para Conselho Tutelar, etc.) por parte dos pedagogos.

Este depoimento ainda possibilita verificar o processo de incorporação das práticas ausentes de reflexão, que levam a representações pouco aprofundadas quanto às questões que estas idéias poderiam sugerir.

O processo provocado por esse tipo de idealização concretiza uma prática reprodutora do que já está posto, baseada em pressupostos não-discutidos e nunca escolhidos conscientemente. Parece que alguém começou a fazer assim e os demais continuam repetindo, sem questionar por que se faz assim. (DALBEN, 1995).

O currículo é outro elemento do trabalho pedagógico escolar que pode permitir a superação do modelo educacional vigente. No entanto, apenas depois de um ano da implantação dos Ciclos de Aprendizagem que a SME, iniciou uma revisão curricular na Rede Municipal de Curitiba, para atender as especificidades dessa nova organização.

3.3 REORIENTAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS EM CICLOS

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, embora houvesse a intenção de construir uma proposta curricular unificada e contribuir para o processo de construção coletiva da rede, a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais ocorreu sem a participação da totalidade dos professores e pedagogos da rede municipal. (SISMAC, 2002).

Além disso, o objetivo deste documento era de trazer um referencial curricular compatível com a perspectiva de ciclos de aprendizagem. No entanto:

o sentimento de perda das escolas é cada vez maior em relação ao Currículo Básico, que foi amplamente discutido desde o final da década de 80 e que norteava o trabalho pedagógico da Rede; [...]. ao mesmo tempo, a escola ganha lacunas criadas pelo vácuo da novidade, que desarticulam e desconstróem o que foi pensado e trabalho em termos de Currículo até o presente momento. Ganha também, Diretrizes estabelecidas sem clareza dos objetivos, que aparecem no documento sob o título de princípios: educação para o desenvolvimento sustentável, educação pela filosofia e gestão democrática do processo pedagógico (SISMAC, 2002. p. 17).

Sobre esta situação as pedagogas entrevistadas relatam que “não ocorreram mudanças na organização do currículo na passagem do sistema seriado para o ciclado. O planejamento curricular é realizado tomando como base as Diretrizes Curriculares Municipais, que apresenta falta de concepção e não há unidade teórica, por isso, os textos da proposta pedagógica, que tratam do caminho a seguir, também não tem fundamentação teórica metodológica sólida. Há falta de direcionamento por parte da Secretaria Municipal de Educação.”

A partir deste depoimento, pode-se afirmar que a SME demonstra estar em descompasso com os anseios dos profissionais das escolas. Há um descontentamento generalizado. Primeiramente porque as Diretrizes Curriculares, não expressa a reflexão do conjunto dos envolvidos com a Educação. Depois porque não se implanta uma proposta curricular por decreto e principalmente porque não se encontra no referido documento, referências de bases conceituais e metodológicas para um trabalho pedagógico diferenciado a partir da implantação dos ciclos.

Neste contexto, as relações que se estabelecem no interior da escola tornam-se um “jogo de empurra”, uns criticando a atuação da SME, outros cobrando atitudes e comportamentos dos outros e o trabalho do pedagogo, vai se diluindo no bojo destes conflitos.

Outra questão problemática está relacionada à proposta de currículo, para esta organização, que apenas anuncia a idéia da construção de uma rede de significados a partir de um trabalho interdisciplinar. Possivelmente é uma proposta de reordenação curricular, que via de regra, apenas reorganiza os conteúdos e soma as informações das áreas. Não foi identificada nenhuma proposta de trabalho com os fundamentos explicativos de um dado objeto do conhecimento e nenhuma articulação destes fundamentos de cada área de conhecimento que poderia permitir maiores possibilidades de integração das disciplinas.

Os pedagogos que participaram da pesquisa exploratória realizada, relataram que “nesta proposta de currículo, perdeu-se muito em relação ao trabalho com os conteúdos, principalmente porque o professor planeja por projetos e desenvolve uma prática interdisciplinar, acaba apenas reorganizando os conteúdos em projetos deixando de realizar um trabalho com os seus fundamentos. Além de existirem alunos que avançam de uma etapa para outra sem aprender, isto porque não são realizadas as intervenções necessárias.”

Esses aspectos trazem à tona, o erro que muitos cometem ao pensar que na organização em ciclos é preciso “dar mais tempo para criança aprender”, desconsiderando a tarefa de repensar a prática pedagógica.

A falta ou omissão desse entendimento, muitas vezes, podem levar a compreensões equivocadas sobre os ciclos e levar o aluno a se desestimular e piorar porque percebe que não está aprendendo e sim “empurrado”.

Esta situação pode ser constatada nas respostas dos pedagogos ao afirmarem que “os ciclos vieram para acabar com a reprovação e evasão porque anteriormente na escola seriada os professores estavam preocupados com o cumprimento de conteúdos e nos ciclos deixou-se a responsabilidade para os professores da segunda etapa.” Pode-se dizer, que esta prática legitimou o objetivo da SME de eliminar as reprovações e dados estatísticos, e constituiu-se na despreocupação real com as mudanças necessárias a prática pedagógica.

Pelas inúmeras contradições evidenciadas, compreende-se que o pedagogo pode buscar, na escola, condições que dêem suporte à nova organização curricular, como por exemplo, a criação de horários coletivos de encontros de todos os profissionais da escola para discussão das demandas que surgem. Isso porque, não são mudanças pontuais, são mudanças profundas que buscam dar sentido ao pensar e fazer a educação, que implica confrontar pensamentos, valores e culturas escolares.

A avaliação também caracteriza-se como um dos elementos que pode permitir a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo escolar. No entanto, o que tem se observado é que a avaliação tem servido no regime seriado para excluir formalmente os alunos e no regime ciclado para excluir informalmente os alunos da escola.

3.4 A RESSIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA EM CICLOS

Como foi discutido anteriormente a avaliação incide, sobre os aspectos globais do processo educativo, não abarca apenas às questões do processo ensino aprendizagem, mas também as que se referem à atuação do professor, ao projeto

curricular da escola, à organização do trabalho escolar, ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Na rede municipal de ensino de Curitiba, apenas a avaliação do aluno foi tomada como o eixo estruturador da organização em ciclos, recebeu lugar de destaque na organização curricular. Uma forma simplista e parcial, de estruturar a organização em ciclos, porque nega a totalidade do processo educativo e coloca como centro do trabalho um dos elementos constitutivos deste, a avaliação. (DEPLAE,UFPR apud SILVA, 2006).

A sugestão da SME para realização da avaliação nas escolas foi a de alterar a forma de registro desta avaliação.

Como foi destacado anteriormente a ficha cumulativa foi retomada, constituindo-se numa releitura de um instrumento de avaliação que foi sugerido no Currículo Básico da rede municipal de ensino em conjunto com as alterações propostas para um novo encaminhamento metodológico.

Outro instrumento de registro das avaliações dos alunos, sugerido pela SME, no referido documento, refere-se ao parecer descritivo. Mas, efetivou-se de forma burocratizada, produzindo poucas informações à retomada do trabalho do professor. (KNOUBLAUCH, 2003).

Esta situação pode ser comprovada a partir das respostas dos pedagogos pesquisados, que disseram que “a nota foi substituída por pareceres ocasionando a promoção automática e baixa qualidade do ensino.” Isso quer dizer que os instrumentos de registro de avaliação propostos pela SME, não vêm sendo encarados como aliados da professora para a reorientação da sua prática pedagógica.

Este modelo de avaliação continua vigorando nas escolas, é realizada formalmente desconsiderando-se o conteúdo, e certifica-se o aluno desconsiderando a sua apropriação do conhecimento. (KLEIN, 2000).

Conforme pedagoga entrevistada, “quando a escola era organizada em série o professor só ficava sabendo se o aluno não estava acompanhando no final do processo e para apenas decidir se ele iria avançar ou não, constatava-se se reprovava ou não.”

Segundo depoimento de outra pedagoga, “na sua escola organizada em ciclos os professores utilizam vários instrumentos para avaliar os alunos, como: prova, teste, trabalho, produções de textos, atividades do caderno, quer dizer,

realizam acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem e ao passar de série para ciclo alterou a forma de avaliar, porque agora os professores realizam a avaliação para saber se os alunos estão aprendendo, deixaram de avaliar para reprová-los.” Percebe-se a partir deste relato que houve avanço no processo de avaliação, mas é preciso compreender que a avaliação é um dos elementos do trabalho escolar e que os demais elementos – planejamento, currículo e gestão - também precisam ser revistos e sirvam de base às mudanças necessárias à organização em ciclos.

Portanto, na busca da superação, o pedagogo pode propiciar a todos os envolvidos no processo de ensino a compreensão de que:

Ensino e avaliação devem, necessariamente, caminhar juntos, pois a avaliação é parte intrínseca do próprio ensino. Na busca da superação do existente, é preciso retomar algumas questões chaves: a que serve, que tipo de homem se pretende possibilitar, que sociedade se pretende viabilizar, para encaminharmos propostas que possibilitem processos de revisão do ensinar, do apreender e de seu acompanhamento: a avaliação. (ANASTASIOU, 2006, p.71).

Segundo Freitas (2004), o Projeto Político Pedagógico da escola serve de caminho para o controle, nos ciclos, da avaliação informal e para impedir a adoção de novas formas de exclusão, que operam por dentro da sala de aula.

No entanto esta situação pode ser constatada quando as pedagogas entrevistadas relatam que “muitas vezes observa-se um descomprometimento por parte dos professores ao realizarem a avaliação de seus alunos, talvez pelo fato de saberem que não podem reprová-los.”

Esta prática não é um privilégio das escolas municipais de Curitiba, efetiva-se como prática freqüente em várias redes de ensino.

Observa-se que são muitas as situações que surgem na organização em ciclos, como forma de excluir e o pedagogo pode evitá-las, como por exemplo, impedir a substituição da avaliação formal pela avaliação informal, a qual apresenta um caráter hierarquizador e excludente e pode criar caminhos diferenciados de progressão e exclusão no interior da escola.

Na avaliação informal, retira-se a nota que na avaliação formal servia de elemento à reprovação. No entanto, a avaliação informal atinge diretamente a auto-estima do aluno e pode ser mais perversa do que a própria avaliação formal.

Esse tipo de avaliação pode apenas prorrogar a eliminação do aluno da escola, permitindo maior tempo para a formação de atitude de subordinação e obediência e agravar mais ainda a exclusão social, ao garantir a permanência do aluno na escola, não lhe garantindo a apropriação do conhecimento necessário à compreensão da realidade.

O pedagogo pode desvelar as práticas que negam o direito de aprender dos alunos, não permitir esta prática silenciosa, e buscar sempre romper com esse processo tão perverso de exclusão.

Realizar discussões com os demais profissionais da escola, pautadas em um ensino realmente preocupado com a aprendizagem dos alunos, e avaliação que assume uma função diagnóstica, o que pode subsidiá-los no planejamento de suas atividades e pode assumir a função de detectar os níveis de apropriação realizados pelo aluno.

No processo de avaliação, o pedagogo tem a possibilidade trazer novas formas de avaliar. Para isto, é fundamental, partir das experiências práticas e seus resultados e levá-los a perceber a necessidade da utilização de outra forma de avaliar, como, por exemplo, sugerir que realizem uma avaliação processual, um claro avanço em relação à prática conservadora da avaliação etapista, na qual são considerados os diversos níveis de complexidade que um mesmo conteúdo contém e que pode acontecer corriqueiramente a partir das produções cotidianas dos alunos.

Mas, este não é um caminho fácil, pois demanda rupturas com as culturas já cristalizadas no interior das escolas. Sendo assim, entende-se que se faz necessário pensar alternativas ao trabalho pedagógico das escolas, nas propostas de reordenamento do tempo, para que não se tornem mais um adendo ao projeto da escola e não deixe de servir ao seu propósito maior de ampliar as condições de aprendizagem.

A seguir apresenta-se a análise das implicações do reordenamento do tempo no trabalho do pedagogo e mudanças introduzidas pela política de Ciclos.

3.5 IMPLICAÇÕES DO REORDENAMENTO DO TEMPO NO TRABALHO DO PEDAGOGO.

De início, este trabalho se propôs a analisar se, e como o quadro das mudanças introduzidas pela implantação da política dos Ciclos de Aprendizagem, interferem no trabalho do pedagogo e na organização do trabalho pedagógico escolar.

Após os estudos realizados foi possível constatar que os pedagogos reelaboram o seu trabalho, mas como os demais profissionais da escola resguardam a própria cultura escolar, baseiam-se nos conhecimentos e experiências que já possuem e escolhem o que incorporar da política.

Para chegar a tal constatação, partiu-se das hipóteses levantadas e das questões que derivam destas hipóteses.

HIPÓTESE 1. As reconfigurações criadas pelos pedagogos nem sempre estão de acordo com as determinações sugeridas pela proposta do Ciclos de Aprendizagem.

- *Como ocorreu o processo de implantação dos ciclos de aprendizagem nas escolas municipais de Curitiba (estrutura, organização das turmas, capacitação dos profissionais e condições de implantação)?*

No processo de implantação desta política, as escolas não tiveram tempo viável para se reorganizarem, uma das situações que gerou resistências e críticas a nova organização. Quanto aos pedagogos resistiram, dando continuidade as suas práticas que adotavam no sistema seriado, para organizar o trabalho pedagógico da escola.

É interessante destacar que a SME apresentou os ciclos de aprendizagem, para acabar com a reprovação do modelo seriado, alegando que os ciclos possibilitariam respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e oportunizariam a recuperação de conteúdos aos alunos que apresentavam dificuldades.

Foi desta maneira que as séries anuais foram abolidas constituindo os Ciclos de Aprendizagem.

No entanto, a partir da pesquisa exploratória realizada com pedagogos, foi possível constatar que ao implantar a organização dos Ciclos de Aprendizagem, a SME desconsiderou a inconsistência teórica que os profissionais das escolas

apresentavam sobre as formas de organizar o tempo e a pouca compreensão que tinham sobre as diferenças existentes entre as propostas de ciclos de formação e de aprendizagem. Estas são algumas das situações que interferiram no processo de implementação desta política e ocasionaram manifestações de resistências à nova organização escolar.

Considera-se que a implantação dos ciclos ocasionou algumas mudanças no funcionamento dos elementos que compõe o trabalho pedagógico escolar, como por exemplo, na maneira de avaliar os alunos. Mas, pouquíssimas que provocassem alterações no trabalho do pedagogo.

- *Outra questão que derivou desta hipótese diz respeito as intenções dessa proposta e condições concretas de efetivação?*

Constatou-se que ao demonstrar que a SME apresenta os ciclos de aprendizagem às escolas municipais, como uma possibilidade de avançarem da tradicional forma seriada para uma nova forma de organização escolar, ficou evidente que o objetivo maior foi buscar melhorar a qualidade da educação de forma atrelada à melhoria da economia na expectativa de que a educação pudesse solucionar graves problemas da cidade.

A inexistência de cursos para os novos professores contratados após implantação dos ciclos e os cursos pontuais ofertados aos pedagogos, sobre esta organização, gerou dificuldade para que pudessem organizar o trabalho pedagógico na escola e estes profissionais reconfiguraram algumas práticas que desenvolviam anteriormente no sistema seriado, Como por exemplo, encaminhar os alunos com “dificuldade” aos professores de apoio pedagógico e co-regente e realização de tarefas voltadas ao imediatismo, como as ocorrências disciplinares e administrativas. Pode-se dizer que esta foi a forma de agir que os pedagogos encontraram para enfrentar as “novidades” que surgiam com a organização em ciclos.

HIPÓTESE 2. Muitas vezes, para o pedagogo organizar o trabalho pedagógico na escola ciclada, compreende que se trata de dar mais tempo para que alguns alunos aprendam, no entanto as práticas são desenvolvidas em um tempo único, desconsiderando as diferenças e ritmos individuais de aprendizagem dos alunos.

Partindo desta hipótese e ainda com o intuito de averiguar como a política de Ciclos interferiu na organização do trabalho pedagógico, buscou-se responder:

- *Se a política de ciclos possibilitou ou não o acesso e a apropriação real do conhecimento pelos alunos das escolas municipais de Curitiba?*

É possível afirmar, que ainda existem alunos, na rede de ensino, que chegam ao final do ciclo e não se apropriam de conhecimentos mínimos. No entanto, não é possível afirmar que isto decorre do fato dos pedagogos adotarem como pressuposto dar mais tempo para os alunos aprenderem. Muito pelo contrário, apresentam clareza de que isto não basta, mas se vêem de mãos atadas para resolver esta questão. Principalmente porque se deparam com professores que partem deste pressuposto deixando de realizar um trabalho efetivo durante o ano letivo. Conseqüentemente estes alunos avançam de uma etapa para outra e chegam ao final do ciclo sem o domínio de conhecimentos básicos.

HIPÓTESE 3. Embora os pedagogos critiquem a fragmentação do conteúdo, presente na escola seriada, organizam o trabalho pedagógico na escola ciclada, sem abordar com o rigor necessário a lógica que determina os inconvenientes da organização por séries, quer dizer, não realizam uma intervenção mais efetiva na questão da definição, abordagem e fragmentação dos conteúdos o que poderia permitir maiores possibilidades de efetivação do aprendizado, independentemente do ritmo dos alunos.

A questão que deriva desta hipótese refere-se:

- *Se e como os pedagogos reelaboraram seu trabalho face à política de ciclos?*

Observou-se que os pedagogos fazem a crítica ao sistema seriado, mas não conseguem superá-lo, continuam dando continuidade às práticas desenvolvidas no sistema seriado. Isto decorre da falta de consistência teórica dos pedagogos sobre as intervenções necessárias para romper com a lógica que determina os

inconvenientes da organização por séries. O que poderia subsidiar a realização de um trabalho mais efetivo, quer dizer, buscar organizar o ensino a partir do critério da totalidade e dos fundamentos. Além disso, constatou-se outro agravante, muitos professores sequer trabalham com os conteúdos, deixam a responsabilidade para o professor da outra etapa trabalhar. Motivo pelo qual depara-se no final dos ciclos com “o desfecho indesejado de não aprendizado e reprovação.” (KLEIN, 2000)

HIPÓTESE 4. A implantação dos ciclos agravou a precarização e intensificação do trabalho do pedagogo, o qual assume a função de tarefeiros em detrimento da função de articulador do trabalho pedagógico escolar.

A partir desta hipótese derivam duas questões:

- *Quais os principais obstáculos enfrentados pelos pedagogos para organizarem o trabalho pedagógico na escola ciclada?*

Pode-se afirmar que os pedagogos buscaram reelaborar o seu trabalho em face à política de Ciclos. No entanto, não encontraram uma maneira de “fugir” do trabalho burocrático que se efetivou na escola juntamente com esta organização. Em decorrência disto, estão sobrecarregadas devido a múltiplas funções que lhes são atribuídas acarretando no desenvolvendo um trabalho precário e intensificado, o qual poderia voltar-se para a organização e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Situação constatada nas práticas que estes vem desenvolvendo em relação a gestão da escola, ao acompanhando do planejamento, a organização do currículo e a avaliação que se realiza na escola.

Outra questão que deriva desta hipótese:

- *Quais as contribuições da organização em ciclos para a organização do trabalho pedagógico e aprendizagem dos alunos?*

A partir das análises realizadas é possível afirmar que a organização em ciclos contribuiu principalmente para a realização da avaliação da aprendizagem dos

alunos, pois atualmente os professores acompanham continuamente o processo de aprendizagem com o intuito de averiguar se e como estão aprendendo. No entanto, apesar dos professores acompanharem o processo de aprendizagem e constatarem que alguns alunos não aprendem, estes avançam de uma etapa para outra sem que sejam realizadas as intervenções para que se efetive o aprendizado.

A seguir nas considerações finais são destacadas as principais idéias trabalhadas e sintetizadas as conclusões desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da escola organizada em ciclos na rede municipal de Curitiba, efetivou-se de forma impositiva, desconstruindo algumas questões consideradas primordiais ao trabalho da escola, como por exemplo, a desconstrução do Currículo Básico, que buscou reformar a escola superficialmente, sem possibilitá-las condições reais de funcionamento para esta organização desestabilizando o trabalho dos profissionais em geral.

Observou-se que tanto os pedagogos como os demais profissionais deram “continuidade” em muitas de suas práticas, fazendo com que permanecesse a mesma organização da escola. E as poucas práticas rompidas, foram quase que exclusivamente para atender as exigências da política adotada.

As escolas resistiram às mudanças, desta forma peculiar, quase sempre repetindo as mesmas práticas desenvolvidas no sistema seriado. Pode-se dizer que na maioria das vezes por desconhecerem o próprio funcionamento e organização do sistema em ciclos e por não acreditarem nesta nova proposta.

Compreende-se que a escola em ciclos cria uma cultura escolar diferente da escola seriada, mas a partir dos resultados da pesquisa realizada é possível afirmar que a reação de cada escola em buscar alternativas é original e específica.

Em cada um dos elementos do trabalho do pedagogo: gestão, planejamento, currículo e avaliação, foi possível observar as ações realizadas pelos profissionais da escola.

Quanto à gestão averiguou-se que as pedagogas participam das reuniões do Conselho Escolar, mas as práticas desenvolvidas nas escolas cicladas ainda efetivam-se de maneira antidemocrática, como acontecia quando as escolas eram seriadas. Na maioria das vezes o Conselho Escolar serve para resolver questões imediatas e pontuais cobradas pela mantenedora. Portanto pode-se concluir, que no Conselho Escolar ainda não se percebe um trabalho diferenciado daquele que os pedagogos desenvolviam no sistema seriado.

O mesmo ocorre em relação ao desenvolvimento do Conselho de Classe, os pedagogos, continuam organizando listagem de alunos-problema, mas não conseguem retomar a organização do trabalho pedagógico necessário ao avanço do processo ensino aprendizagem, adotam a mesma prática que realizavam no sistema

seriado. No entanto, constatou-se que os pedagogos apresentam um conhecimento sólido sobre como deveria funcionar o Conselho de Classe, mas não realizam intervenções e mantêm a prática cristalizada do sistema seriado em decorrência das várias funções atribuídas a estes profissionais.

A mudança observada nesta organização, refere-se a possibilidade dos pedagogos encaminharem os alunos com “dificuldades” aos professores de apoio pedagógico e co-regente. Destacando que nem sempre estes profissionais conseguem desempenhar suas funções. Funções que foram criadas a partir da implantação dos ciclos e que descaracterizou o trabalho do professor. Primeiramente, porque este professor geralmente não participa do planejamento do professor regente, conseqüentemente não consegue conhecer a proposta de trabalho deste professor, sua metodologia e avaliação, o que dificulta sua atuação com os alunos. Depois porque este profissional acabou por assumir a função de “cobrir” faltas de professores, impossibilitando que desempenhem seu trabalho. Pode-se afirmar então, que mesmo com a criação destas funções, o trabalho pedagógico a ser realizado com estes alunos esbarra em questões estruturais e de funcionamento da escola.

Em relação ao planejamento escolar ainda existem situações que comprometem a atuação do pedagogo, tanto no que diz respeito à realização do Projeto Político pedagógico, como na realização do planejamento de ensino-aprendizagem. Geralmente os pedagogos estão sobrecarregados, pois cumprem trabalhos burocráticos e desenvolvem funções alheias ao seu trabalho. Partindo disso é possível afirmar que estas situações intensificaram e precarizaram o trabalho do pedagogo.

Compreende-se que para subsidiar a elaboração do planejamento do ensino-aprendizagem, o pedagogo pode refletir junto aos professores que a ampliação do tempo escolar na organização em ciclos traz mais possibilidade de desenvolver um trabalho recorrente com os fundamentos dos conteúdos. Propor a abordagem dos conteúdos numa perspectiva de totalidade, no qual o professor sempre trabalhará com os fundamentos de uma unidade de conteúdo, explicitando as formas particulares como esses fundamentos ou princípios aparecem na situação tomada como estudo. (KLEIN, 2000).

Ao se planejar na escola, primeiramente busca-se o objetivo da escola de proporcionar o acesso ao conhecimento produzido socialmente pelos homens e domínio dos conceitos que explicam a realidade. (KLEIN, 2000).

Assim, pode-se planejar atividades pedagógicas que propiciem a aquisição de conceitos das diversas áreas do conhecimento. Como diz Klein (2000, p. 25), o “domínio desses conceitos elaborados – dito científicos – é que permite a reflexão, isto é, seu emprego no esforço de compreensão de situações novas para o sujeito.”

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, também existem alunos que não dominam os conhecimentos científicos na organização em ciclos. Isto porque não são realizadas as intervenções necessárias na definição, abordagem e fragmentação dos conteúdos, prática comum do sistema seriado. São realizadas críticas a esse modelo de ensino, mas não são apontadas reais soluções, excluindo estes alunos dentro da escola.

O pedagogo pode buscar junto aos envolvidos na escola, desvelar uma das contradições que está posta na escola organizada em ciclos, que tanto pode servir apenas para camuflar os dados estatísticos de evasão e repetência como pode servir para romper com os processos de exclusão e subordinação que ocorrem no seu interior. Para tanto, podem refletir sobre as alternativas que extrapolem os mecanismos de exclusão subjetiva enraizada na organização em ciclos. Compreende-se que o ensino a partir dos fundamentos é uma proposta de trabalho que pode permitir maiores possibilidades de aprendizado.

No que diz respeito ao processo de avaliação realizado nas escolas pesquisadas, verificou-se algumas semelhanças nas práticas realizadas nas escolas seriadas. Não realizam avaliações da instituição escolar, das condições da estrutura física da escola e do quadro de profissionais da escola, do currículo, métodos e estratégias de ensino e atuação do professor. Mas, foi possível constatar que os professores modificaram a prática avaliativa em relação a aprendizagem dos alunos, realizam o acompanhamento deste processo, o que pode ser considerado um avanço.

São muitos os estudos sobre a escola que fazem relações com o nível macro-estrutural (o contexto social, a política). Mas, o estudo aqui realizado além de situar a escola neste nível macro, buscou entender como a política de ciclos inseriu-se na escola, como foi interpretada, reelaborada e quais os seus efeitos para o trabalho do pedagogo e organização do trabalho pedagógico.

Resta destacar que entender o movimento que a escola realiza, frente à política de ciclos, foi árduo, porém, instigante!

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. **Ciclos: A escola em (como) questão**. Dissertação de Mestrado. PUC, S. P., 2002.

ANASTASIOU, L. G. C. **Avaliação, Ensino e Aprendizagem**: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.: 2006: Recife, PE) In: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectivas da inclusão social. ENDIPE, 2006.

APPLE, M. e BEANE, J. **O argumento por escolas democráticas**. In: Escolas Democráticas. (Org.) APPLE, Michael e BEANE, James. São Paulo: Cortez, 1997.

ARCO-VERDE, S. F. Y. **A Arquitetura do Tempo na Cultura Escola**. Um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. Tese de Doutorado: PUC SP, 2003.

ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2. ed, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BARRETO, E. S. S. & SOUSA, S. S. **Ciclos: Estudos sobre as políticas implementado no Brasil**. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, nov. 2004.

_____. **Ciclos e políticas de transição para uma nova lógica da escola**. São Paulo, 2005.

BRAVERMAM, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. A degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAMARGO, B. e ADRIÃO, T. M. F. **Princípios e processos da gestão democrática do ensino**: implicações para os Conselhos Escolares. In: Chão da Escola. Curitiba. Revista do Sismmac. N.2. p. 28-33. 2003.

CARDOSO e LAUNÉ. **Os ciclos em questão**: Desafios e possibilidades. Trabalho de pesquisa Comunicação oral Semana de Ensino e Pesquisa UFF – RJ, 2003.

CRUZ, C. H. C. **Conselho de classe e participação**. In: Revista de Educação da ABC Brasília, n. 94, p. 111-136. jan/mar.1995.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico**: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba: SME, 1991.

_____. **A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem** – Projeto de Implantação. Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba: SME. 1999. ao Paulo: Papyrus, 1995, p. 143-200.

DALBEN, A.I.L. de F. **Dimensões subjetivas na prática dos conselhos de classe**. In: Dalben, A.I.L. de F. Trabalho Escolar e Conselho de Classe. Campinas S

DALBEN, A. I. L. F. **Os conselhos de classe e o cotidiano do trabalho escolar**. In: Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ENGUITA, F. **Trabalho, educação e ideologia em Marx**, 1989.

_____. **A Face Oculta da Escola**, 1985

FERREIRA, M. R. **ESCOLA EM MOVIMENTO**: A reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do ciclo básico de alfabetização do estado do Paraná. Dissertação de Mestrado: PUC SP, 2001.

FREITAS, L. C. **Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas**. Versão ampliada da Introdução do Programa de Trabalho apresentado à Comissão Permanente de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa, da UNICAMP, 1985.

_____. **Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), 2004.

GUTIÉRREZ, G. L. e CATANI, A. M. **Participação e gestão escolar**: conceitos e potencialidades. IN: Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. (Org.). FERREIRA. N. S. C. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KLEIN, L. R. **Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação Governo Popular de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS, 2000.

KNOBLAUCH, A. **A avaliação de alunos na implantação na proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba à luz da cultura escolar**. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 2003.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. (Org.). FERREIRA, N. S. C. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** In: Coleção Magistérios, Formação e Trabalho Pedagógico. AGUIAR, M. A. e FERREIRA, N.S.C. (Orgs). Campinas: Ed. Papirus, 2002. SP.

LEONEL, Z. **Em discussão os conteúdos**. Encontro Estadual de Alunos da Pedagogia, 1988. UEM.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogo: inquietações e buscas**. Educar. Curitiba. N. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIMA, E. S. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: GEDH, 2000.

LUCKESI, C.C. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica**. In: Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995, p. 103 – 119.

MARX, K. **O Capital Crítica da Economia Política**. Livro I. O processo de produção do capital – 22ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

PARO, V.H. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso?** PORTO ALEGRE. Cadernos Pedagógicos 9. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Porto Alegre. Porto Alegre, 1996.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Ed. Expressão Popular, 2000. p.21-27.

SÁ, R. A. (1997). **A construção do pedagogo: superando a fragmentação do saber – uma proposta de formação** – UFPR, Dissertação de Mestrado.

SAVIANI, D. **Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo**. Discurso aos formandos de Pedagogia da Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, 1984.

_____. **Educação e Pós-Modernidade**. In. Educação e Questões da Atualidade. São Paulo, Livros do Tatu, Cortez, 1991.

SCHEIBE, L. **O trabalho dos pedagogos frente às políticas públicas e o cotidiano da escola: o caráter de trabalho intelectual do pedagogo escolar**. Chão da Escola – Revista do SISMMAC, Curitiba, nº 3, p. 21 24, novembro de 2004.

SELLA, M. R. M, FANK, E., COMEGNO, E. M. A., BERNADIM, M. L., BALZER M. D. SANDRI S. SILVA, R. M. **Educação e Trabalho: Investigando a categoria “trabalho pedagógico escolar. Pesquisa trabalho pedagógico escolar.”** Semana de Pesquisa e Extensão. UFPR, 2005.

SILVA, M. A. **Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Curitiba – 1997-2004**. Dissertação de Mestrado UFPR – PR, 2006.

SILVA, M. R. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. São Paulo: PUC ISP, 2003 (Tese de Doutorado).

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 2ª edição.

SISMAC. **Diretrizes Curriculares, uma Discussão**. Grupo de Estudo “A organização do Trabalho Pedagógico na Escola pública Municipal de Ctba. Revista Chão da Escola. SISMAC, 2002.

SOUSA, S. M. Zákia. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau: legislação, teoria e prática**. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado). 1986.

TEIXEIRA, E. S. **Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização: uma reflexão na perspectiva vigotskiana** In: Educar, Curitiba. N. 26. P. 215-231, 2005. Editora UFPR

THURLER, M. G. **Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais?** Pátio, Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 17-21, maio/jul. 2001b.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento e Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo, Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?** In: CASTANHO, M. E. L. e CASTANHO, S. (Orgs). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 183 –219.

VIÑAO, F. A. **Culturas escolares, reformas e innovaciones:** entre la tradición y el cambio. In: La construcción de una nueva cultura en los centros educativos, Murcia, VIII estatales del Forum Europeo de administradores de la Educación. 1996

ANEXOS

ANEXO 1 - PESQUISA EXPLORATÓRIA – QUESTIONÁRIOS.....	115
ANEXO 2 - ENTREVISTA	116

ANEXO 1

PESQUISA EXPLORATÓRIA – QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO

- 1 - A partir de 1999 iniciou-se a implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas escolas da rede municipal de Curitiba. Como se processou a implantação dos ciclos na sua escola? (gradativa, simultânea, houve adesão, resistência, em que medida):
- 2 - A denominação ciclos para alternativas de organização escolar não seriada, a partir dos anos 80, passa a receber vários qualificativos: ciclo básico, ciclo de alfabetização, ciclo de aprendizagem, ciclo de formação. Qual sua compreensão sobre as idéias fundamentais dessas abordagens?
- 3 - Dos cursos ofertados pela SME sobre ciclos, quais você fez e qual tua opinião sobre eles?
- 4 - Quais os principais avanços ao organizar o trabalho pedagógico da escola, após implementação da organização em ciclos?
- 5 - Quais os principais obstáculos/dificuldades ao organizar o trabalho pedagógico da escola, após implementação da organização em ciclos?
- 6 - A implantação dessa nova forma de organização escolar, influenciou no seu trabalho? (em relação a organização do planejamento, da avaliação, do currículo).
- 7 - Caracterize seu trabalho antes e depois da implantação dos ciclos (o que permanece e o que muda em relação a escola seriada).
- 8 - Caracterize o trabalho docente no contexto da escola em ciclos (o que permanece e o que muda em relação a escola seriada).

ANEXO 2

ENTREVISTA

- 1 - Como eram definidas as funções do pedagogo na sua escola, quando organizada em séries e atualmente organizada em ciclos? (especialista ou pedagogo unitário).
- 2 - Como você articulava e organizava o trabalho pedagógico na sua escola na organização em séries e atualmente na organização em ciclos?
- 3 - Quais ações você desenvolvia para consolidar relações democráticas, no interior da escola no regime seriado e atualmente no regime em ciclos?
- 4 - Qual era a sua atuação e como funcionavam os órgãos colegiados na organização seriada e como isso ocorre no regime de ciclos?
 - Conselho Escolar –
 - Conselho de Classe –
 - APMF –
 - Grêmio estudantil –
- 5 - Qual era a sua atuação nos diversos níveis de planejamento no regime seriado e como se desenvolve atualmente nos ciclos?
 - Projeto Político Pedagógico –
 - Planejamento de Ensino Aprendizagem –
- 6 - Como se desenvolvia o Planejamento Curricular na escola seriada e se desenvolve no regime ciclado e qual a sua participação nesse processo?
- 7 - Como eram organizados os processos de avaliação de sua escola, na escola seriada e atualmente ciclada?
 - Condições de estrutura física da escola –
 - Recursos materiais –
 - Recursos pedagógicos –
 - Profissionais da escola –
 - Condições de trabalho dos profissionais –
 - Serviços oferecidos pela escola (merenda, material escolar, assistência em saúde).
 - Inserção da escola na comunidade –
 - Adequação do regimento escolar e dos regulamentos –
 - O currículo (disciplinas, conteúdos, processos, métodos e estratégias de ensino).
 - A atuação do professor –
 - Alunos –
 - Inclusive o próprio sistema de avaliação.